

TICIANE BOMBASSARO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA: A
CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL E CIENTÍFICA
(1930-1940)**

**FLORIANÓPOLIS
2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TICIANE BOMBASSARO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA: A
CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL E CIENTÍFICA
(1930-1940)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Linha de Pesquisa: *Educação, História e Política.*

Florianópolis, 29 de março de 2010

TICIANE BOMBASSARO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA(1930-1940): : A
CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL E CIENTÍFICA
(1930-1940)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz – MEN/CED/UFSC (Orientador)

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho – UFMG (Examinador)

Prof. Dr. Norberto Dallabrida – FAED/UDESC (Examinador)

Prof^a Dr^a Carmem Lúcia Soares – UNICAMP (Examinador)

Prof^a Dr^a Maria das Dores Daros – EED/CED/UFSC (Examinador)

A todos que estiveram
ao meu lado ao longo desta jornada.

RESUMO

Na elaboração de novas políticas educacionais a partir da segunda década do século XX, identifica-se a crescente preocupação com os aspectos somáticos na formação dos sujeitos escolares. As teorias pedagógicas em voga defendiam que um corpo saudável seria o índice de uma estrutura psíquica igualmente sã, livre de taras e disposta a cumprir a função social que lhe era atribuído. Ao encontrar na gestão da vida do indivíduo uma forma de intervir nos processos ao nível populacional, as ações políticas do início do século passam a caracterizar-se como um biopoder, potencializando a disciplina, gerindo formas de administrar a energia para o trabalho, mas também exacerbando sua atenção sobre os níveis mais elementares dos processos da vida: a saúde, a satisfação, o nascimento etc. Esta última forma, denominada de biopolítica, destinada a produzir forças e ordená-las, pode ser identificada nos esforços de modelação dos corpos infantis e das condutas, tornada função primordial da escola nos anos de 1930 no Brasil. A instituição escolar foi encarada como o espaço no qual se deveria instilar “bons hábitos”, vigor, saúde e normatizar a vida, de forma que a longo prazo e com as técnicas adequadas as condutas desejadas tornar-se-iam uma estrutura incorporada, parte da “natureza” dos sujeitos. Muitas foram as medidas mobilizadas nesse sentido, mas interessa ao escopo desse trabalho a formulação de propostas para a Educação Física Escolar, a construção de um espaço de formação para esses professores, os debates em torno do método a ser adotado e, ainda, a função exercida pelos jogos e esportes nos programas da disciplina no estado de Santa Catarina. Percebe-se aí uma configuração específica que dá origem aos planos de modernização do Estado por meio da escola e que fez uso da disciplina de Educação Física como um eixo viável de realização das suas ambições, dentre elas, a modelação de condutas, a higienização dos hábitos e a automatização do controle, fazendo ecoar para a vida privada os ensinamentos da escola.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Autocontrole; Formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
PARTE I - PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SANTA CATARINA.....	34
PARTE II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CURSO PROVISÓRIO DA CAPITAL	82
PARTE III – RACIONAL E CIENTÍFICO: SOBRE MÉTODOS DE GINÁSTICA PEDAGÓGICA E SUA ADOÇÃO EM SANTA CATARINA.....	131
PARTE IV - OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SANTA CATARINA: UMA MANEIRA DE ENSINAR A VIVER (MELHOR).....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS	233

INTRODUÇÃO

O corpo como espaço de intervenção estatal, esquadro da conservação da saúde, pedra de lapidação das virtudes que a modernidade exige, é tema consolidado na pesquisa histórica, contexto no qual se chega a falar, sem muitas dificuldades, em uma “história do corpo”. Também no Brasil a questão vem sendo tratada sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, pensada num espectro que vai da sexualidade aos esportes, dos hábitos de higiene às feminilidades e masculinidades. Se Horkheimer e Adorno (1985) tinham razão ao apontar, no Ocidente, uma “história clandestina” e paralela à “oficial”, a dos destinos do corpo e das pulsões, esta não é mais, em sua narrativa, subterrânea.

A abordagem histórica do corpo também encontra lugar naquela disciplina do conhecimento que o toma como objeto central os processos de escolarização, a Educação Física, responsável direta, em conjunto com outras práticas institucionais de educação do corpo, também pela formação das almas de crianças e jovens. Um momento fundamental desse processo é a inserção da disciplina no currículo das escolas primárias do Brasil, em fins do século XIX e inícios do século XX, objeto de pesquisa recorrente entre aqueles que se dedicam a estudar a história da educação do corpo escolarizado (entre outros, GOELLNER, 1992; SOARES, 2001; VAGO, 2002; OLIVEIRA, 2003).

As décadas seguintes àquele impulso inicial foram pródigas não apenas na manutenção desse interesse pelo corpo escolarizado, mas por seu incremento. Todo um esforço pedagógico se encontra na forma de debates educacionais que, entre os anos 1920 a 1940, se materializam como um processo de politização da vida, uma biopolítica da população, vista como objeto não apenas de disciplina, mas, nos marcos de um liberalismo periférico, como alvo de estratégias de controle.

Esse esforço não foi casual, tampouco pensado como um problema apenas pedagógico, no sentido estrito do termo. Frequentemente evocadas, as idéias de homogeneização, uniformização e padronização dos métodos de ensino, dos procedimentos administrativos, dos conteúdos escolares, enfim, da organização da escola em massa no país, eram argumentos do projeto de coesão social empreendido pelos intelectuais comprometidos com a nova política. Independentemente da temática, havia um sentido compartilhado entre os diversos grupos que se propunham a conduzir a nação, e que se traduzia nos currículos escolares: engendrar um modelo de referência sintonizado com os tempos modernos.

O estado de Santa Catarina não discorda, neste período, dos anseios nacionais de normatização e configuração de uma individualidade a partir da ação da escola, incluindo nessa empreitada a criação da cadeira de Educação Física Escolar nas instituições de ensino primário e secundário. Resta saber, porém, em que termos o estado catarinense executou sua própria política de intervenção nos corpos infantis a partir da “pedagogia moderna” que anunciava.

No início do século XX em Santa Catarina, difundia-se o consenso estabelecido entre o poder político e as Forças Armadas sobre o necessário trabalho educativo a ser levado a cabo, uma tarefa de educação moral e cívica que via na obrigatoriedade da língua portuguesa, na divulgação de preceitos de higiene e disciplina do corpo, na implantação de associações escolares (jornais, clubes agrícolas) e cantos cívicos, as alternativas mais plausíveis de construção de um “espírito nacional”. Ocorreria uma mudança “civilizadora” no comportamento, controlada e gerida pela escola, forjada pelo Estado e baseada na construção de uma “segunda natureza” altamente regulada por dispositivos disciplinares e de controle.

Desse projeto fazia parte uma formatação dos corpos infantis por meio de práticas de exercícios regulados desde a escola. Sendo assim, se o projeto de reconstrução nacional passaria pela incorporação de novos métodos de ensino baseados nas ciências emergentes do início do século XX, o currículo escolar deveria ser reformulado para responder aos novos fins educacionais e, da mesma forma, os professores deveriam ser treinados nas novas técnicas de ensinar.

Considerando esse quadro, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar a constituição de um projeto político e uma proposta pedagógica para a Educação Física Escolar em Santa Catarina, nos marcos da modernização do estado e da afirmação das funções nacionalizadoras da educação entre os anos de 1930 e 1940. Este último aspecto toma relevância em território catarinense pelo grande número de estrangeiros, especialmente alemães, que tinham na cultura física um importante fundamento de sua identidade nacional. Desde associações desportivas até métodos de ginástica, os elementos que constituem o “modo de ser alemão” estiveram desde cedo ligados à edificação de uma cultural corporal. Dessa maneira, dificilmente se poderia ignorar os efeitos que uma ampla comunidade de alemães, como a de Santa Catarina do início do século XX, poderia ter sobre os planos de execução de uma Educação Física para as escolas.

Não há, porém, uma maneira de delimitar quais as influências que os princípios da “ginástica alemã” exerceram sobre a formação dos conteúdos e dos métodos, mas é possível identificar a necessidade de se construir uma estratégia de intervenção eficaz nos corpos,

fazendo uso de toda técnica de que se pudesse lançar mão, especialmente dos métodos europeus de ginástica e Educação Física. No que se refere a esse objetivo, em especial, o que interessa é dimensionar como uma campanha que buscou eliminar os traços de uma cultura considerada “estranha”, e muitas vezes “perniciosa”, fechando clubes de ginástica, de tiro, submetendo o uso da língua à vigilância constante, exerceu uma extensa pressão sobre as comunidades estrangeiras ao mesmo tempo em que fez uso de vários de seus códigos culturais – como a valorização do exercício físico –, mesmo que remodelando-os para novos fins.

O cenário esteve composto também de uma série de iniciativas que já existiam no estado, anteriores às primeiras medidas oficiais no sentido de organização de um projeto destinado a instituir a Educação Física nas escolas públicas e regulamentar aquela executada das instituições privadas. Eram parte da dinâmica das comunidades estrangeiras, majoritariamente, e iam se difundindo em associações de caráter diverso, mas também chegaram às escolas como proposta pedagógica de ginástica ou instrução militar, como foi denominada a parcela do currículo destinado à prática de exercícios físicos.

Ao ver que muito do que existia anteriormente à criação de um aparato específico de controle das ações no campo da Educação Física, inaugurado em fins de 1930, estava encerrado nesse contexto, de práticas eminentemente “estrangeiras”, dominadas e disseminadas pelas comunidades de origem étnica européia, emergiu uma preocupação que se somava aos desígnios do discurso pedagógico em voga, moderno e científico. O Método de Educação Física, também conhecido como “Escola”, representava uma série de fundamentos de bases fisiológicas ou anatômicas que vinham se proliferando na Europa e davam à disciplina escolar o estatuto que para ela se ambicionava. A construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física não poderia prescindir de Método, e por isso mesmo esse se tornou um tema que freqüentemente se viu emergir, fosse pela inadequabilidade de algumas práticas às necessidades locais, ou pela dificuldade de manutenção dos princípios em estruturas físicas que precisavam de total aparelhamento.

A proposta de Educação Física para as escolas requeria um Método, mas este ainda demandava sistematização e, mais que isso, uma legião de propagadores, os professores da disciplina, que haveriam de ser formados em um curso que ainda não existia. Nasceram aí diversas ações em torno de um mesmo objetivo, oferecer às escolas do estado de Santa Catarina uma proposta de Educação Física Escolar, engendrada por uma série de “lugares” e frentes de execução: a Inspetoria de Educação Física, o Curso Provisório para Habilitação de Professores de Educação Física, a extensão do alcance da campanha de nacionalização, os

discursos de modernização pedagógica etc. A onipresença do tema se expressa nas fontes variadas que foram encontradas ao longo da pesquisa.

Dessa maneira, consideramos as atas de reuniões pedagógicas, artigos de periódicos, telegramas, ofícios, manuscritos de relatórios, planos de ensino, enviados ou não ao Departamento ou à Inspetoria, mas que registravam o cotidiano escolar, as intenções e ações dos professores. Não são muitos, vale destacar. No entanto, propiciam um quadro geral que permite encontrar uma grande diversidade de ações, algumas contradições em relação às demandas oficiais, e um empreendimento sólido de educação de corpos que ultrapassa a mera correção, buscando muito mais gerir comportamentos e hábitos, estendendo a influência da escola para a vida privada.

No que tange à legislação, aquela que deu origem à Inspetoria de Educação Física do estado, no ano de 1938, e ao processo de contratação de um especialista para a sua direção, foi o primeiro passo no sentido de dar alguma organização cronológica ao tema no interior do Departamento de Educação para a pesquisa. Nesse sentido, foram compilados além dos Decretos, Portarias e Circulares, material interno, como correspondências e anotações que se referiam à elaboração dos programas, atividades, criação, e implementação daquele órgão e traçavam os planos que desembocariam na organização do Curso de Formação de Professores para a Educação Física, pouco tempo depois.

Ainda sobre as ações da Inspetoria, foram consultados os Relatórios do Departamento de Educação, emitidos anualmente ao Interventor Federal, e que contavam com sínteses sobre a implantação da cadeira de Educação Física. Os resumos, que eram elaborados pelo Inspetor de Educação Física, ocuparam espaços nos relatórios entre os anos de 1938 e 1941, com descrições sobre as atividades, aparelhamento das escolas, dificuldades e avanços obtidos na instituição da Educação Física nas unidades de ensino. Foram também importantes as Atas de Reunião dos Inspectores Escolares, que apontaram não somente para os temas da Educação Física, mas para os problemas enfrentados pela campanha nacionalizadora e as possíveis relações entre ambos.

Foram encontrados, no Arquivo Público da capital, alguns planos de aulas com pareceres de concordância ou correções emitidos pela Inspetoria, assim como as provas do concurso público para provimento da cadeira de Educação Física nos Institutos de Educação de Florianópolis e Lages, no ano de 1939. Enquanto os planos de ensino demonstravam as dificuldades na execução das lições planejadas pelos docentes, as extensas dissertações escritas pelos professores para o concurso auxiliaram a visualizar os conteúdos ensinados na escola de formação.

Como o recuo àquilo que existia antes desse que pode ser considerado um marco nos termos da organização do campo, foram pesquisados os materiais referentes às associações desportivas que existiam em território catarinense anteriores aos anos de 1930, assim como notícias que pudessem ter sido veiculadas sobre os eventos desportivos em diversas cidades do estado. Tais fontes permitiram encontrar elementos de pertinência no estranhamento político em relação às atividades realizadas nas sociedades desportivas e festividades, fazendo ver a organicidade dos seus programas e seu forte vínculo com a identidade étnica dessas comunidades. No entanto, verificou-se também a aproximação dos Batalhões de Exército dessas mesmas comunidades.

Posteriormente, tendo sido apresentadas algumas evidências de que a campanha de nacionalização havia se dirigido para as associações culturais e desportivas, os relatórios da Secretaria de Segurança Pública foram utilizados na investigação das ações de fechamento das associações de cultura imigrante e substituição das escolas estrangeiras pelas nacionais. Percebeu-se que as escolas recém-inauguradas e que estavam localizadas em zonas de colonização estrangeira foram recebendo professores brasileiros, inclusive os egressos do Curso Provisório de Educação Física.

Constituindo um outro conjunto de fontes de grande importância, por demonstrar as primeiras medidas que visavam expor o tema da educação do corpo e da Educação Física como importante debate para a modernização do ensino, assim como a sua continuidade após a estruturação do campo, estão os periódicos Revista de Educação e Estudos Educacionais. A primeira, publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937, pela Imprensa Oficial do Estado, tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos fornecendo orientação e auxílio ao professor. Dela constam 5 partes de um mesmo artigo que abordava a temática da Educação Física, assinados por Antonio Lucio, Inspetor Escolar e diretor da Revista, que consistiam em descrições detalhadas sobre os métodos de ginástica a serem aplicados nas escolas, para ambos os sexos. Todos os textos ocupavam muitos números de páginas no periódico, constituindo uma série encadeada de apresentações dos "modernos métodos de educação corporal".

A Revista Estudos Educacionais, por sua vez, publicada pelos alunos do Instituto de Educação de Florianópolis, mostra, já nos anos de 1940, como os debates sobre a Educação Física Escolar retomam o seu caráter de profilaxia, ainda que permaneça a compreensão de uma necessária intervenção nos corpos para a criação de uma eficiência laboral e intelectual.

Os jornais locais também foram úteis à compreensão do problema de pesquisa, pois deram freqüente atenção à criação do Curso Provisório de Educação Física e publicaram

notícias sobre o processo de seleção e atividades realizadas pelos formandos, como os desfiles cívicos e as paradas desportivas. Foi de grande utilidade um conjunto de recortes que fazia parte do arquivo pessoal do Inspetor Aloyr Queiroz de Araújo, chamado a organizar as primeiras ações no campo em Santa Catarina, com artigos de jornal a respeito do seu trabalho. Sendo que o curso de formação de professores consistia na maior ação da Inspetoria, a maior parte do material diz respeito a ele.

Buscou-se investigar, ainda, a inserção dos professores egressos do curso de formação nas unidades escolares do estado e suas respectivas práticas. Para tanto, foram listadas as escolas que os receberam a partir de 1938 e foram coletados materiais nas instituições de ensino, desde planos de aula e relatórios até atas de reuniões pedagógicas, tendo sido profícuo o levantamento apenas em uma instituição escolar da cidade de Blumenau e outra de Ibirama. A escola de Ibirama disponibilizou arquivo iconográfico com numerosas fotografias das aulas de Educação Física realizadas no Grupo Escolar Eliseu Guilherme, substituto da instituição de ensino mais iminente da cidade, a *Deutsche Schule*. Foram utilizadas, ainda, as circulares que regulamentavam a prática da educação corporal nas escolas, a partir do ano de 1937, deliberando sobre os uniformes de alunos e professores, a adoção de técnicas pedagógicas (denominadas “sessões de estudos”), a regulação do tempo etc.

Ressalta-se aqui a pouca produção que toma como objeto a Educação Física Escolar no início do século XX em Santa Catarina, fazendo com que a profusão de fontes ficasse em algum momento perdida em meio a escolhas necessárias para a produção da narrativa dessa investigação. O método de pesquisa não coincide com o de exposição do tema, e, assim, alguns elementos ficaram por ser analisados, debatidos e pensados em produções posteriores. A principal preocupação foi investigar pelo menos as quatro grande temáticas que emergiram do diálogo com as fontes: as ações anteriores a 1930, a formação de professores para a disciplina, o Método, e os jogos e esportes como conteúdo do programa de Educação Física Escolar.

Essa também é uma opção metodológica da narrativa. Este trabalho está apresentado em quatro partes semi-independentes entre si, que constituem um ensaio sobre cada um desses temas. Nos momentos em que delimitar um marco cronológico for necessário, ele está exposto de acordo com a sua vinculação temática, mas em todos os casos o recuo às iniciativas anteriores foi útil como recurso explicativo ou mesmo como retomada de argumentos, demonstração de padrões ou discontinuidades. Assim, pode-se encontrar uma “história” contada em cada uma das partes que não depende integralmente das outras para fazer sentido, o que demonstra a sua especificidade e importância no interior do tema geral: a

constituição da Educação Física Escolar no início do século XX em Santa Catarina. Todas elas se ligam às principais referências teóricas norteadoras do estudo: a emergência do corpo como um foco da política de Estado, a dimensão biopolítica da Educação Física, as diversas conexões e redes de interdependência características do estado catarinense que contribuíram para forjar determinadas práticas e sentidos para a disciplina.

A primeira parte, denominada *Primeiras Iniciativas para a construção de uma Educação Física Escolar* é o quadro geral em que se inscreve a investigação das práticas de exercícios físicos trazidos para Santa Catarina pelos imigrantes, alemães em grande parte, a demonstrar o lugar que ocupavam na dinâmica de reprodução de hábitos e comportamentos nessas comunidades. Ao circunscrever a ginástica e os esportes no interior de uma cultura que valorizava esses elementos como criadores de uma disposição corporal específica e evidentemente étnica, já se anunciam as primeiras medidas tomadas pela campanha nacionalizadora para o fechamento das associações desportivas para a imposição de uma postura oficial a ser assumida na execução dos exercícios físicos para toda a população. Ao mesmo tempo, são publicadas na Revista de Educação as instruções para a ainda desorganizada disciplina de Educação Física das escolas primárias, dando o primeiro fôlego às ações oficiais, ainda no ano de 1936.

A parte seguinte se dedica à criação do Curso Provisório de Educação Física e ao aparelho burocrático constituído em torno dele. Desde a criação da Inspetoria de Educação Física, no ano de 1939, o curso passa a funcionar como expressão das ambições modernizadoras do campo pedagógico no estado, mas vai cumprir o objetivo de servir de *locus* de gestão de discursos e práticas sobre a utilidade da disciplina, e da necessária cientificidade de seus fundamentos. São apresentadas as modificações no currículo do curso ao longo dos primeiros anos de funcionamento, os principais temas que dele fizeram parte, a distribuição dos egressos nas escolas do estado.

Desponta aí um assunto em torno do qual se estrutura a terceira parte: o Método. Além de uma exposição sobre as “Escolas”, ou seja, sobre alguns métodos que chegaram ao Brasil, especialmente por mãos militares ou médicas, dialoga-se com dois autores do período que se dedicaram a defender o fundamento científico e o estatuto profissional que a educação física deveria assumir, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho. Sua proximidade de Santa Catarina se expressa apenas na forma como aqui também de reproduziram as técnicas e os métodos adotados nacionalmente, e as justificativas parecem apropriadas dos debates em circulação nacional, em muito das obras de ambos os autores.

A quarta parte é composta de uma discussão mais específica sobre um dos componentes do programa da disciplina de Educação Física, comum a todas as escolas e que expressa bem o caráter de intervenção na formação somática e na extensão dos ensinamentos para a vida privada do indivíduo. Os jogos, as brincadeiras e os esportes foram assumidos como conteúdo da disciplina e freqüentemente exaltados como estratégia eficiente de potencialização dos efeitos que a atividade física teria. Ao encontrar eco na “natureza”, ou como se dizia, nos “movimentos naturais da criança”, tais atividades enredariam os mesmos grupos musculares que precisariam ser desenvolvidos sistematicamente durante a infância, mas envolvidos em torno de atividades lúdicas. Essa parte mostra, ainda, a emergência do esporte como atividade de utilidade educativa ambígua — livre expressão das paixões e domínio de si —, a utilidade dos jogos na formação do caráter infantil e, também, o aparato de controle introduzido sutilmente pelas atividades lúdicas e por sua identificação com as “disposições naturais” da criança.

Nessa proposta narrativa, em que cada seção difere quanto à temática, é possível que se encontrem informações repetidas, retornos a contextos que se instituem como pano de fundo de alguns fenômenos, decisões e práticas. Tal recurso é necessário para que se mantenha o projeto metodológico de que cada parte se constitua como específica e quase independente.

Para que se possa compreender as questões mais gerais nas quais se insere o objeto de pesquisa, sejam contextuais, como afirmado anteriormente, sejam de ordem teórico-metodológica, e antes de adentrarmos as quatro partes do trabalho, são apresentados a seguir, em dois itens, algumas considerações sobre ambos os temas.

Considerações sobre a configuração da Educação Física em Santa Catarina

“O elogio da educação physica não está por fazer”, dizia Fernando de Azevedo. “O mundo será partilha dos mais resistentes; para vencer, o que é preciso é resistir até o último momento, sem desanimo, conforme a formula de Nogi: ‘O vencedor é aquelle que tem a coragem precisa para soffrer um quarto mais do que seu adversario’, ou como dizia Foch: O general vencido é aquelle que primeiro acredita na própria derrota.” (AZEVEDO, 1915, p. 8).

O restante da obra, editada nos anos 1910, na qual Fernando de Azevedo analisa os métodos e se propõe a lançar as bases científicas da Educação Física no Brasil, reitera o tom que se vê na citação acima: ultrapassar a correção dos corpos e gerar efeitos na nova economia pulsional do sujeito, mudar a estrutura da consciência e sentimentos individuais de

forma a edificar novos padrões de comportamento baseados na internalização de preceitos como esforço, disciplina, laboriosidade, coragem, obediência. Alcançar o desempenho eficiente das funções do corpo, o fortalecimento dos músculos, o seu desenvolvimento harmônico, tudo isso desempenhava uma função “de não menor relêvo na formação da vontade e do carácter e no exercício das forças volitivas.” (AZEVEDO, 1915, p. 4).

A educação física como saber escolar e como componente de organização do tempo livre (Azevedo acreditava que o ensino de exercícios propiciaria um apreço pelo trabalho sobre o corpo que seria reproduzido no tempo livre) seria uma maneira mais bem acabada de introdução na sociedade de formas de conduta higiênicas e de “vida san e disciplinada”. O sentido de saúde era ampliado, remetendo-se não apenas à sanidade física, mas também, e principalmente, ao correto emprego das energias psíquicas: neutralizar as “taras”, evitar o desperdício de força, corrigir a “sentimentalidade doentia”.

O alargamento da noção de saúde era o alargamento mesmo da concepção de corpo que se delineava no início do século XX. A necessidade de garantir a inserção controlada dos corpos no processo de produção alcançou os indivíduos de uma forma totalizante, subjugando-os à ingerência de um novo tipo de governo cujo mote não estava mais centrado na força, mas na introdução paulatina de princípios de uma controlada gestão de si. Muito mais do que incidir sobre o corpo individual, sobre a matéria, as ações políticas do início do século XX no Brasil apontavam para uma mudança de sentido, um deslocamento da atenção sobre a pura objetividade dos corpos, naquilo que poderiam ser aperfeiçoados, corrigidos, higienizados, dedicando-se ao que havia de somático na relação entre ação sobre o corpo e remodelação do espírito.

Dentre as estratégias políticas a serviço dessa ampla propagação de preceitos normatizadores, esteve, desde o final do século XIX no Brasil, uma proposta de reformulação dos modelos didáticos e dos conteúdos escolares. A escola e outros diversos espaços de formação, colocados como centrais na construção de uma desejada homogeneidade de comportamentos, passaram a ocupar lugar de crescente destaque na estratégia política dirigida a fundar um *habitus* nacional¹ estável e civilizado.

Nesse contexto, como os trabalhos de historiografia da educação comumente apontam, a escola foi um importante instrumento de diminuição dos contrastes sociais e do aumento da coesão entre os sujeitos, sobretudo na resolução do crescente problema da imigração

¹ *Habitus* nacional é o termo utilizado por Norbert Elias (1997) para denominar um determinado conjunto e códigos partilhado por um grupo de indivíduos, usualmente, sob a influência de um Estado-nação. Elias utiliza alguma vezes, o termo “mentalidade nacional”.

estrangeira, mais evidente a partir final do século XIX e tomado como problema político na década de 1930.

A imigração, ou os problemas decorrentes dela, tornaram-se um assunto de eminente importância, fazendo com que a diminuição de contrastes entre nativos e imigrantes se tornasse um dos objetivos mais imediatos das estratégias políticas e, conseqüentemente, das propostas educacionais. Enquanto a última não fosse possível, enquanto não houvesse um plano de educação unificador, serviria àquele propósito uma legislação de controle dos estrangeiros. Tais normatizações foram promulgadas pelo Decreto-lei nº 406 e regulamentadas pelo Decreto nº 3.010 de 1938, e suas medidas visavam, sobretudo, assegurar que o imigrante residente em território brasileiro ao menos não se transformasse em elemento nocivo.

Essa legislação, porém, estabeleceu um ponto de inflexão no que se referia à questão dos estrangeiros no Brasil e da posição que os próprios brasileiros ocupariam em resposta aos anseios nacionais. Aos primeiros, que haviam imigrado como mão-de-obra e partilhado do projeto de ampliação demográfica do país, era imputado agora o papel de elementos “alienígenas”. Ao povo legitimamente brasileiro, aquele de origem lusitana, cabia a inserção no projeto de normatização e o apoio à homogeneização cultural pautados na vigilância constante e no combate a qualquer expressão encarada como “de desamor ao Brasil”.

A justificativa para a criação de um aparato de controle jurídico dos estrangeiros estava baseada no proclamado combate às ideologias perniciosas e na necessidade de reformulação cultural em voga desde o início da República. O argumento recorrente, em grande parte exposto nos textos da legislação que se referia ao controle de imigrantes, era que havia sido depositada excessiva confiança na capacidade de integração das etnias no “novo” território, fato que se mostrava cada vez mais questionável pela difusão de comunidades que se mantinham alheias à cultura nacional. Para ajudar a solucionar o problema, sem prescindir da mão-de-obra necessária à crescente industrialização, era preciso estabelecer regras firmes de alocação do imigrante no país, a fim de evitar que se disseminassem governos paralelos. Resumida nos postulados a seguir, a legislação migratória tornara-se primordial para o sucesso dos projetos civilizadores engendrados no Brasil a partir dos anos de 1930. Alertava-se sobre a necessidade de

[...] rigorosa seleção dos elementos estrangeiros que venham colaborar na nossa economia; sua localização, principalmente, na agricultura e nas indústrias agrícolas; composição de colônias heterogêneas do ponto de vista racial, com predominância do elemento brasileiro distribuição de cotas imigratórias às várias nacionalidades, na proporção de sua capacidade de assimilar-se; finalmente, promoção de todas as demais medidas que facilitem

a fixação do imigrante ao meio brasileiro. (SCHWARTZMAN, 1983, p. 109).

Atendendo a essa demanda foi instituído o Serviço de Registro de Estrangeiros, pelo decreto nº 406, nas Secretarias de Segurança Pública de todos os estados da federação. Sua função era inscrever, contabilizar e classificar os imigrantes conforme nacionalidade, sexo e ocupação profissional.

A eficiência desse serviço no estado de Santa Catarina era medida por estatísticas: no ano de 1941 haviam sido registrados 13.426 estrangeiros (SANTA CATARINA, 1943, s.p.). Destes, 50.39% dos homens dedicavam-se à exploração do solo e subsolo e 23.25% a atividades da indústria. Esta era, aliás, uma das exigências da legislação para estrangeiros: que 80% dos imigrantes que tivessem visto permanente se dedicassem somente à agricultura, podendo mudar de atividade apenas depois de decorrido um certo número de anos e mediante licença especial (SCHWARTZMAN, 1983). Isso se justificava, em certo sentido, pela necessidade de restringir a difusão da cultura dos imigrantes pelo exercício de profissões liberais, e em especial, do magistério. Não era raro, no entanto, que nos casos em que estrangeiros fossem qualificados em áreas que apresentavam escassez de pessoal em determinadas regiões, tivessem autorização para o exercício profissional. Ficavam, é claro, sujeitos a uma observação mais constante e mais eficiente pelo aparato de controle constante a que estavam submetidos.

Um exemplo da vigilância exercida e da necessidade de veicular uma espécie de receio coletivo em relação aos imigrantes é demonstrado num texto de primeira página publicado no jornal “Cidade de Blumenau”, em 01 de agosto de 1936, que noticiava a expulsão de um médico alemão, diretor do Hospital de Rio de Sul, chamado Frederico Neumann. O artigo ressaltava que o “doutor” havia se mostrado um elemento perigoso para a comunidade devido às suas atitudes “racistas” friamente demonstradas no desrespeito às autoridades brasileiras. Além de se negar ao domínio da língua portuguesa, Neumann havia mostrado sua “bestialidade”, “se recusando a cumprir os mais rudimentares desígnios de humanidade.” O fato que culminou com a sua expulsão do país, e denotava a necessidade de vigilância permanente aos alienígenas, segundo noticiava o periódico, foi a omissão de socorro a uma mulher baleada em conflito. Exaltados os ânimos, o jornal argumentava que tal ato seria um desacato à hospitalidade brasileira, a qual aceitava todos os esforços para o engrandecimento da nação em detrimento de qualquer “estôfo que a espesinhe e afronte.” (A CIDADE DE BLUMENAU, 01 de agosto de 1936).

A expulsão do referido clínico servia de exemplo e reafirmava o projeto de coesão

social ao glorificar aspectos de solicitude e amor ao país “gentil” e de “brios” que acolhedoramente recebia os estrangeiros, e somava esforços à construção de um novo modelo de cidadania, mais “nacional”. Este tipo de doutrinação estava destinada à população adulta, àqueles que precisavam ser atingidos pela remodelação de códigos de cultura que suprimissem, ou ao menos reduzissem, a influência dos valores herdados do país de origem. Às crianças, por sua vez, estava destinada a obra de maiores proporções, sobretudo em eficácia: o ensino nas escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade do estado².

Nesse campo, Santa Catarina enfrentava um grande problema, pois com um extenso número de colônias estrangeiras presentes em seu território e pela negligência do Estado em relação à educação das regiões marginais, o governo catarinense havia perdido o controle sobre a disseminação de instituições de ensino autônomas nas comunidades estrangeiras nas quais um imigrante sem instrução para a docência³ lecionava língua, história e geografia de seu país de origem. Apesar de inúmeras reformas terem sido empreendidas no ensino desde 1911, coube à administração de Nereu Ramos⁴ (1935-1945) a tarefa de enfrentar os contingentes da nacionalização do ensino, não apenas como imperativo do momento, mas como solução para o futuro.

A situação encontrada por Ramos era a de uma rede de ensino de longe diluída nas iniciativas particulares, custeada em grande parte pelo espírito associativo do colono, quando não pelos governos estrangeiros. Em 1935, as unidades de ensino primário existentes no estado estavam assim distribuídas: 43% estaduais, 27% municipais e 30 % particulares; ou seja, um terço das escolas estava sob a administração privada atendendo cerca de 24% da população em idade escolar (SANTA CATARINA, 1943).

Nereu Ramos, a quem se intitulava responsável pela efetividade da campanha de nacionalização, afirmava ter encontrado nestas terras crianças instruídas no que denominava “desamor ao Brasil” e atribuía ao liberalismo da legislação anterior a 1938 a responsabilidade pela criação de um ardil de povos sem respeito pela soberania da nação. Concluía que só a

² Seria possível aqui retomar um argumento de Hannah Arendt (2007) sobre a impossibilidade de educar pessoas adultas, no sentido estrito que se entende como educação, ou seja, a introdução ao mundo e a preparação para a vida pública. Para a autora, o lugar dos adultos é o exercício da política, da condução dos negócios públicos, que só começa precisamente onde termina a educação. “A educação adulta, individual ou comunal, pode ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação nos problemas políticos.” (ARENDT, 2007, p. 160).

³ Embora sem instrução para docência, pelo Decreto nº1300 de 14 de novembro de 1919, todo professor deveria ser diplomado por estabelecimento oficial ou reconhecido, ou possuir certificado sendo, para isso, submetido a exame de habilitação. Os exames nas áreas de colonização eram efetuados pelo Inspetor Federal e obedeciam a rigorosos critérios, o que acabou por afastar inúmeros professores nas escolas coloniais ou comunitárias.

⁴ Governador durante o período de 1935-1937 e Interventor do Estado de Santa Catarina entre 1937-1945.

partir desta e com

[...] a proibição do ensino de línguas estrangeiras(*sic*) a menores de 14 anos e a de serem professores os que no Brasil não nasceram, restituirão em breve a algumas zonas do nosso país a fisionomia moral que lhes vinham erradicando por trabalho constante, metódico e calculado. (SANTA CATARINA, 1943, s.p).

Se fechar as escolas em zonas estrangeiras não parecia uma medida viável num primeiro momento, as possibilidades apontavam para ações que exerceriam influência sobre o ensino, compondo a escola do maior número de professores brasileiros, e submetendo-as a obediência das normatizações pertinentes. Uma forma de fazê-lo era por meio da “subvenção federal”, que ao oferecer ajuda financeira, automaticamente incorporava a escola ao sistema de fiscalização e controle. No ano de 1937, o Inspetor Federal de Nacionalização do Ensino em Santa Catarina⁵, João dos Santos Areão, apresentou um quadro de escolas subvencionadas pelo Governo Federal em todo o estado, mostrando o avanço obtido no intento de expandir o auxílio educacional para zonas de colonização:

⁵ A Inspeção Federal de Nacionalização do Ensino havia sido criada pelo decreto nº 13.014 de 04 de maio de 1918. O paulista responsável pela reforma educacional de 1911, Orestes Guimarães, ocupou a função até seu falecimento, no ano de 1931. O professor João dos Santos Areão, também paulista, e residente no estado de Santa Catarina desde o ano de 1912, foi seu sucessor.

Quadro 1 — Escolas subvencionadas por município.

<i>Município</i>	<i>Escolas</i>	<i>Escolas Subvencionadas</i>
Blumenau	27	14
Joinville	54	24
Itajaí	50	29
Jaraguá	31	21
Rio do Sul	23	16
Brusque	36	25
Indaial	20	14
Nova Trento	16	15
Timbó	17	10
Gaspar	16	09
São Bento	18	09
Hamônia	10	05
Total	319	190

Fonte: Relatório apresentado ao exmo. sr. Secretário dos Negócios do Interior e Justiça. 1937.

Ressaltando a disparidade entre os números, Areão reiterava a necessidade de ampliar a construção de escolas em “zonas alienígenas” ou de reforçar a fiscalização das unidades escolares:

[...]sem o contrôlo que a escola exerce na moral dos estrangeiros, ensinando a língua portuguesa (*sic*) — pedra de toque do nosso ensino; a geografia e a historia do Brasil — corpo e alma da nossa nacionalidade; o espírito importado com a matéria; fortalece-nos num ambiente mais propício, devido à mão dadivosa que lhes oferece esta natureza fértil e protetora. (SANTA CATARINA, 1937, s.p.).

Estava claro que a expansão do sistema de ensino significava a fundação dos novos esquemas de pensamento, mas os objetivos de Nereu Ramos consistiam não tanto em cerrar as portas das escolas estrangeiras, mas em fazê-las desnecessárias, pondo a serviço o maior número possível de instituições nacionais e inspirando naquelas que não o fossem o pertencimento à nova pátria por meio de ações de incitação cívica. Segundo Areão, embora o

primeiro esforço nessa direção já trouxesse evidentes resultados, eram necessárias ainda muitas outras providências:

[...] precisamos de que o Governo Federal venha em nossa ajuda, ampliando o seu raio de ação quanto ao ensino, porque a integridade brasileira não está somente no desenvolvimento da indústria, comércio e lavoura, senão no cultivo da língua pátria, base incontestada de toda a nossa aspiração. (SANTA CATARINA, 1937, s.p.).

Mesmo que o governo federal não respondesse aos pedidos financeiros de Santa Catarina, o Interventor Nereu Ramos reconhecia que os quistos raciais causados pelo enclausuramento cultural das colônias começavam a se tornar um transtorno, mas poderiam ser solucionados por uma obra enérgica no campo da educação. Desta forma, criar um sistema de escolarização que, mais do que ensinar a ler, escrever, contar e a adquirir os princípios universais da ciência, instilasse um “organismo nacional”, seria criar uma espécie de ambiente unívoco sob o qual seriam agregadas as diferenças culturais e raciais.

Contudo, num quadro em que o contingente de imigrantes era extenso e bastante variável, Santa Catarina possuía um grupo mais visado pela política de contenção da desnacionalização da cultura. A atenção era direcionada aos imigrantes alemães e se justificava pelo fato de representarem, principalmente na região sul do país, as comunidades em maior número e por constituírem “redutos de germanismo”, fato que pode ser observado na sobrevivência, mesmo que remodelada, de diversas instituições características da manutenção da cultura estrangeira no país⁶. Dentre elas, em Santa Catarina, o destaque estava na ampla rede escolar particular alemã de ensino (ou “escolas alemãs”), ligada às Igrejas (evangélica luterana e católica); a imprensa em língua alemã⁷; e as associações recreativas e desportivas (*Schützenverein*, *Gesangverein*, *Turnverein*, respectivamente, sociedades de atiradores, de cantores e de ginástica) que representavam espaços de manutenção da identidade germânica no país.

Ao mesmo tempo em que se ressaltavam suas qualidades “superiores”, de obediência e servidão ao trabalho, de uma cultura edificada sobre o esforço permanente e vigilância da

⁶ Desde o final de século XIX a administração do estado de Santa Catarina mantinha um acordo de venda de terras com uma entidade alemã, a Sociedade Colonizadora Hanseática, responsável por grande parte das colônias estrangeiras aqui estabelecidas.

⁷ Segundo Seyferth (1999), até 1939 circulavam pelo menos quatro jornais importantes editados no Vale do Itajaí — *Der Urwaldsbote*, *Blumenauer Zeitung*, *Brusquer Zeitung e Rundschau*, respectivamente, O Correio da Selva, Jornal de Blumenau, Jornal de Brusque e Panorama.

conduta⁸, percebia-se o problema que os alemães se tornaram para os esforços de "abrasileiramento", sobretudo pelos riscos oferecidos pela difusão de uma política totalitária que reivindicava o “sentimento alemão” em todas as partes do mundo.

Roger Bastide⁹, importante sociólogo francês em visita a cidade de Florianópolis nos anos de 1940, resumia bem o que significava o “problema alemão”:

O problema da assimilação filia-se a duas causas: o enquistamento e a propaganda estrangeira. É preciso, portanto, terminar com o enquistamento, e a política atualmente seguida para a colonização, que consiste em dispersar colonos de diversas etnias e misturá-los com os do Nordeste brasileiro, é a mais sábia de todas. Alemão será sempre alemão enquanto houver enquistamento. Logo, é preciso acabar com os quistos, diluir, distribuir. Mas, para os quistos de formação já antiga, esta redistribuição de pessoas é bem difícil. Daí, não haver outra solução possível além da nacionalização do ensino. (ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1943, n. 4, p. 31).

O enquistamento ao que o Autor se referia era, em termos políticos, a criação de lacunas nos esforços nacionalizadores, e por isso deveria ser alvo de combate direto por meio de ações planejadas de construção de códigos de comportamento que alcançassem desde cedo a população imigrante e assegurassem a aquisição do *habitus* nacional.

Mesmo que pertinente para a compreensão do “problema alemão”, essa narrativa apresentada a partir do comentário de Roger Bastide, que dicotomiza grupos distintos sob a tutela do Estado, incorre no erro de pensar que os grupos imigrantes mantiveram sua cultura intacta mesmo envolvidos em diversas cadeias de ações que os ligavam aos nativos, como a convivência comunitária, as atividades laborais, e mesmo que eventualmente, a escola. Ao tomar a idéia de distintas identidades, “enclausuradas” numa figura que as separa e não admite “contaminação”, são ignorados os efeitos de retorno e as redes de conexões que geraram mudanças recíprocas nas representações que os sujeitos tinham de si e de seus países,

⁸ Essa questão pode ser mais bem compreendida ao se retomar o estudo de Norbert Elias (1997), intitulado “Os Alemães”, no qual o autor teve por objetivo analisar a sociogênese do *habitus* alemão e o nascimento de um *high self-control*, ou de um autocontrole mais estável e duradouro que passou a ser característico da sociedade alemã. A investigação de Elias (1997) aponta ao menos três aspectos decisivos que fundam o *habitus* alemão: a localização e mudanças estruturais no povo que falou línguas germânicas e mais tarde alemão, em relação às sociedades vizinhas que falavam outras línguas; as consecutivas derrotas em conflitos armados do Estado na Alemanha, e a formação atrasada de um Estado moderno unitário; e o fim do terceiro Reich. A tese central que auxilia a compreender essa representação sobre os imigrantes alemães que era reiterada em território brasileiro é que em comparação ao atraso na constituição de um Estado moderno, perceptível no desenvolvimento apresentado pelo Brasil, os alemães já haviam alcançado um equilíbrio e uma maior constância nos hábitos de autocontrole, em contraste com os nativos.

⁹ Roger Bastide (1898-1974) chegou ao ano de 1938 para ocupar a cátedra de Sociologia I, no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, no lugar do então jovem professor Claude Lévi-Strauss. Ficou no Brasil até o ano de 1984, quando partiu definitivamente para a França. Bastide esteve em Florianópolis no ano de 1943 como paraninfo da turma de normalistas do Instituto de Educação da capital e teve seu discurso publicado da Revista Estudos Educacionais.

e que deram formas peculiares às figurações sociais das quais faziam parte. Nem brasileiros, nem alemães formavam grupos homogêneos cuja transposição, supressão ou acréscimo de características pudesse determinar o ingresso em uma ou outra categoria e evidenciar o sucesso ou o fracasso da empreitada de assimilação.

Assimilação não seria, pois, um termo que poderia ser empregado para se referir exclusivamente a aceitação de códigos nacionais pelos imigrantes. Deveria, em vez disso, nomear um processo de integração que modificou a estrutura psíquica de ambos os grupos, resultado de lutas concorrenciais que se estabeleceram entre identidades situadas no cruzamento da representação que um grupo deu de si mesmo e daquela a ele atribuída ou recusada pelos outros. Não obstante, mais que uma “difusão”, atingindo progressivamente todo o corpo social a partir da elite que o dominava, o projeto de nacionalização pela escola foi apenas um dos níveis de integração dos quais a população de imigrantes participou, apesar de ser o mais profícuo na modificação da estrutura dos comportamentos.

Resulta também dessa imagem construída sobre os imigrantes, que os separa como “entidades” desconexas do movimento cultural do qual fazem parte no Brasil, um outro efeito que interessa ao escopo deste trabalho: a redução dos estrangeiros à sua mera condição biológica, à raça, à fisiologia, a partir do que se determinou a sua eficiência social, física e moral, gerando um novo tipo de racismo de Estado, exacerbado na caça aos “elementos alienígenas”, e que se estendeu para uma ênfase biológica nos processos educacionais de toda a população.

Saúde, raça e aptidão social passaram a ser três vértices da mesma condição: qualidades biológicas que determinavam os atributos para o exercício da política. Quanto mais corpo, quanto maior o desenvolvimento de propriedades físicas úteis ao trabalho e subjetividades adaptadas a uma vida industrial e à sua reprodução, maior a qualidade política da sua cidadania. Isso significa pensar que, se num primeiro momento o Estado brasileiro esteve preocupado com ações destinadas à potencialização da disciplina dos corpos, ao deslocar sua atenção para o aspecto somático do fortalecimento dos corpos e sujeição dos espíritos passou-se à sua dimensão biopolítica, fundada no controle da vida, “como se a política fosse o lugar em que o viver deve se transformar em viver bem, e aquilo que deve ser politizado fosse desde sempre a vida nua.” (AGAMBEN, 2007a, p. 15). A este novo tipo de poder, que atribui grande valor ao corpo, foram submetidos não somente os imigrantes, mas em igual medida os nativos que não se enquadravam numa nova identidade política almejada.

Tais discursos, com frequência difundidos no Brasil do início do século XX, de “eliminação” e “assimilação”, tinham base no darwinismo social e resultaram em medidas

concretas a serviço da edificação do novo tipo de cidadão brasileiro, ao criar e aperfeiçoar um sistema de intervenção crescente na estrutura subjetiva da população — escolas, serviço de policiamento, registro e controle de imigrantes. A necessidade premente era incentivar o fortalecimento da raça e o preparo cultural e eugênico das novas gerações e, mais uma vez, a escola passou a coadunar os objetivos de instrução e remodelação da população no intuito de fazer emergir um sujeito sintetizado sob a insígnia do “homem novo”.

O alvo da expansão dessa política, que residia num paradoxo entre a inspiração em ideais civilizados de cultura e o temor pela sua força expansionista, passou a ser não apenas o imigrante, mas todo aquele que representasse as “raças inferiores” (incapazes de assegurar o progresso nacional), sendo ele “o estrangeiro sem pátria”, o “subversivo” ou o “vagabundo”¹⁰, mesmo que o máximo anunciado em sua substituição fosse uma alegoria que reunisse vigor físico e disciplina de espírito. Esse novo tipo de homem, imagem comum nos discursos educacionais e sociais no período, e que sempre aparece em termos de determinismo biológico, consistia na síntese das influências “racionais” e “científicas” das teses racistas européias que vinham saturar as medidas políticas a partir dos anos 1920.

O discurso da racionalidade científica que embasava esse “diagnóstico social” foi, ao mesmo tempo em que influenciou a ação política, transmitido para o campo educacional, reformando inclusive a função social da escola, que ampliou seu campo de ação por meio de um projeto de educação sistemática que se deveria estender para além dos muros da escola e alcançar a vida privada dos sujeitos. O novo lema da escola era dar conta do desenvolvimento físico, moral e espiritual dos sujeitos, estandarte síntese do movimento pela “Escola Nova”, em grande responsável pelas reformas educacionais dos anos 1930 e amplamente presente em Santa Catarina (BOMBASSARO, 2006).

O movimento pela Escola Nova era uma tendência de origem européia, pragmatista, e expandida para o resto do mundo como o bálsamo curativo das mazelas causadas pela “escola tradicional”. Chegou ao Brasil como crítica à ausência de um sistema de ensino coeso e adequado à nova conjuntura mais “moderna”, transfigurado, porém, em seleções de obras afamadas, sobretudo na França, e traduzidas pelos intelectuais que se dedicaram a divulgar o que se tornara a nova crença pedagógica. O que se alegava, como quase tudo o que inaugura uma nova fase, era que as práticas antecessoras eram anacrônicas, enraizadas numa ênfase prática que reinava nos cursos de formação de professores e próximas demais dos dogmas religiosos juntos dos quais fora fundada a escolarização formal no país e que tinham se

¹⁰ Termos utilizados por Carneiro (2001).

mostrado insuficientes no escopo de modernização social e econômica. A nova escola deveria assumir seu papel baseando-se numa concepção mais científica do ensino, baseada pelos conhecimentos provenientes de novas áreas de conhecimento como a Sociologia Positivista, a Psicologia Experimental e a Biologia.

O debate sobre a “Escola Nova” no Brasil tomou proporções extensas quando assumiu para si a responsabilidade de reformar o ensino no país e fundar uma nova ordem social, moderna e civilizada. As conseqüências desse movimento foram vistas nos currículos de todas as escolas primárias, secundárias e de formação de professores, que passaram a basear-se numa nova pedagogia, e também na ascensão dos intelectuais ao aparelho burocrático do Estado como artífices dos novos projetos.

Para tanto, Lourenço Filho (2002, p.101), ao lançar as bases da pedagogia da Escola Nova, insistia na necessidade de organizar o programa de exercícios físicos, ao qual atribuía importante lugar na nova função social da educação escolar: garantir a normalidade do crescimento e o equilíbrio das funções dos corpos infantis. Lourenço Filho assumia aí a indistinção entre corpo e estrutura psíquica, entendendo que a intervenção ordenada sobre o primeiro atingia o segundo inevitavelmente. Nas palavras do autor:

O processo adaptativo a eles [condicionamento endócrino e nervoso] não se limita, porém, ainda quando os consideremos em efeitos de integração orgânica. Inclui padrões mais amplos, os que expressem essa integração biológica, mas também a integração do sistema que assim se organize em relação a todo o ambiente humano, não apenas *de coisas*, mas o *de pessoas* (Ibid., p. 111).

É no contexto dessa inserção de reformulações da filosofia educacional em todo o país, sobrelevando o tema do corpo como importante elemento da consecução dos objetivos da escola, que a introdução da Educação Física nos currículos, saturada de fórmulas de mensuração e enquadramento, pareceu uma síntese relevante das representações acerca do poder regenerador do ensino e de possibilidade de sua influência em um das propriedades mais privadas dos sujeitos: o corpo. Se residia nas propriedades biológicas dos sujeitos a potencial maleabilidade da estrutura das personalidades, evidenciando o corpo como um objeto de intervenção da escola, configurava-se aí também uma nova forma de poder: o biopoder.

A neófito disciplina de Educação Física se aproximava muito das ambições racionalistas dos reformadores dos currículos escolares, especialmente por representar a combinação magistral dos serviços de diagnóstico seguidos de modelos de ingerência. As

técnicas de cultivo corporal resultavam de combinações de ambos os procedimentos, sempre fundamentados na psico-fisiologia, na anátomo-fisiologia, na Psicologia Experimental e na Biologia. As mesmas bases que lhe atribuíam legitimidade no exercício de exame e medição dos corpos ofereciam-lhe a possibilidade de servir ao enquadramento dos sujeitos escolares nas categorias de normalidade, anormalidade e degenerescência¹¹.

A Educação Física Escolar pode, assim, ser encarada como manifestação significativa de uma nova dimensão do exercício do poder: o governo sobre a vida, traduzido nos anos de 1920 no Brasil pelas fórmulas política de transformação das condutas, da mudança na estrutura da personalidade, do controle da saúde do corpo, do cultivo da eficiência laboral.

É nesse contexto que a presente investigação analisa a disciplina de Educação Física como estratégia de manutenção de um controle longo sobre os corpos e os espíritos: o exercício do “poder sobre a vida” que tomava a dimensão de uma intervenção sobre os “processos da vida” da população, administrados naquilo que têm de natural. Parte-se do pressuposto de que ao tomar o sujeito na sua condição biológica, a política instituiu um novo registro de poder, um biopoder, executado por meio de dois dispositivos: a disciplina e a biopolítica.

A primeira [...] surge nas escolas, hospitais, fábricas, casernas, resultando na docilização e disciplinarização do corpo. Baseada no adestramento do corpo, na otimização de suas forças, na sua integração em sistemas de controle, as disciplinas o concebem como uma máquina (o corpo-máquina), sujeito assim a uma anátomo-política. A segunda forma, a biopolítica, [...] mobiliza um outro componente estratégico, a saber, a gestão da vida incidindo já não sobre os indivíduos, mas sobre a população, quanto espécie. Está centrada não mais no corpo-máquina, porém no corpo-espécie – é o corpo atravessado pela mecânica do vivo, suporte de processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a longevidade – é a biopolítica da população (PELBART, 2003, p. 57).

As teses sobre a ingerência do Estado na vida privada e os desdobramentos disso em uma forma de poder que o exacerba são assumidas aqui na perspectiva apresentada por Giorgio Agamben (2007a, 2007b), e aplicadas à interpretação da Educação Física Escolar à medida que ela emerge como um importante dispositivo biopolítico.

Grande parte dos trabalhos de historiografia da Educação Física não ignora, em geral, a dimensão de intervenção nos corpos e seu efeito somático, no entanto, tende a operar suas análises demonstrando que a prática de exercícios físicos na escola serviu, no início do século XX, à dois projetos interligados: à campanha de higienização e à organização racional do

¹¹ Categorias expostas no trabalho de Carvalho (1997).

trabalho. De fato, tanto a campanha sanitária quanto a preparação para o trabalho são momentos importantes das ações políticas diretamente ligadas aos objetivos da Educação Física Escolar. Todavia, essa outra leitura possível, a dimensão biopolítica da disciplina de Educação Física, justifica-se à medida que o que estava em jogo nas propostas do campo não era mais o direito à saúde, ou ao desenvolvimento individual, mas o foco de intervenção era "o corpo espécie", como o explica Foucault (1988), isto é, o sujeito político reduzido ao domínio das necessidades vitais. O corpo deixa de ser constituinte de um indivíduo para ser transformado em um elemento na mecânica geral dos seres vivos a servir de suporte aos processos biológicos de nascimento, desenvolvimento, saúde, trabalho. O corpo individual importava apenas por ilustrar os processos em nível populacional, ou seja, por indicar o movimento geral de desenvolvimento da saúde, da identidade, e da competência para o trabalho da população.

O que se pretende, além disso, ao se investigar a Educação Física como um dispositivo biopolítico, é apostar no esforço metodológico de operar com as figurações que deram e dão origem a propostas específicas para a disciplina ao considerar o exame simultâneo da mudança das estruturas psíquicas e das estruturas sociais interligadas. Por figuração entende-se, assim,

[...]uma formação social cujo tamanho pode ser muito variável (os jogadores de um jogo de cartas, a tertúlia de um café, uma turma de alunos de uma escola, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões. (CHARTIER, 2002, p. 100).

Analisar a Educação Física Escolar, então, consiste em assumir as campanhas higienizadoras e a mudança na estrutura do trabalho que são peculiares do início do século XX no Brasil como determinantes da sua imagem, e como esteve construída e compreendida até aqui. Mas, também, trata-se de investigar de que forma as ações de diversos autores, dependentes de uma série de outras, modificaram a figura do jogo social e resultaram numa determinada proposta de Educação Física específica, em espaços distintos, em estados diversos e sob outras influências. Concebe-se, a partir daí, que níveis de integração e figurações sociais específicas podem emergir e desaparecer, de tal modo que um nível de integração que pareça hoje pouco importante possa ter sido outrora a camada reveladora, decisiva, ao passo que uma camada que ocupa especial importância hoje, outrora pode ter sido marginal (ELIAS, 1995).

É assumindo essa perspectiva de análise que se percebe no emaranhado de propostas políticas, de projetos educacionais, de reconfiguração da cultura no início do século XX, o quanto que se conferiu de importância ao corpo como lugar de inscrição de novos códigos, acentuando e reforçando ou, ao contrário, alterando e contendo padrões de conduta. O modo como os indivíduos empregavam as energias, a administração do ócio, a racionalização da sexualidade, tudo passava a ser gerido por essa nova forma de ingerência do Estado que exasperava os mecanismos de poder, dando novos rumos à sua força e vitalidades físicas.

A perspectiva de uma política que ultrapassa os limiares entre o público e o privado e se coloca como um poder sobre a vida está compreendida nesse trabalho também como parte de um processo de longa duração, despojada de sua suposta universalidade e conduzida ao estatuto de forma temporariamente circunscrita, fruto de um equilíbrio social que se explica por esta configuração social específica. A explicação de Elias (1993a) exposta a seguir dá ênfase à perspectiva que toma importância nesse trabalho: o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico da civilização. Mesmo o conceito de civilização, ou processo civilizador, do qual Norbert Elias (1993a) se ocupa, pode ser explicativo de uma metodologia que se interessa pela narrativa de fenômenos que, como a Educação Física Escolar, surgem como racionalização da vida privada no momento de exacerbação dos desejos de ingresso na modernidade de um nação como o Brasil:

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas [que] constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz o processo civilizador. (Id.Ibid., p.194)

A tese de Elias sobre o processo de civilização dos costumes pode ser entendida com base nos três elementos que o sintetizam: a mudança na balança entre coerção externa e autocoerção em favor da última; o desenvolvimento de um padrão social de comportamento e sentimento que engendre a emergência de um autocontrole mais estável e diferenciado; e um aumento no escopo da identificação mútua entre as pessoas (FLETCHER, 1997, p. 82).

Estes três elementos podem ser utilizados como recursos explicativos da função exercida pela Educação Física Escolar e por outras estratégias de intervenção nos corpos no

contexto desse trabalho, sobretudo por não pensar as relações inter-subjetivas como categorias psicológicas que as supõem como invariáveis e consubstanciais à natureza humana, mas nas suas modalidades historicamente variáveis e dependentes das exigências de cada formação social.

Elias (1993) desenvolve essa idéia analisando processos de longa duração, e demonstra que o controle das pulsões foi, paulatinamente, sendo incrementado pelas demandas da vida social, obrigando os indivíduos a adaptações semi-conscientes até que a espontaneidade desse lugar à regra e à repressão, e deslocasse tudo o que no sentido estrito se referia ao corpo para a vida privada. Isso haveria resultado da modificação da estrutura de relacionamentos humanos: quando o indivíduo foi absorvido numa teia de relações muito diferente da de antes, teria sido modelado por seus vários tipos de dependência, modificando também a estrutura da consciência e dos sentimentos individuais, da interação entre paixões e controle das paixões, entre os níveis consciente e inconsciente da personalidade. Cabe investigar, pois, as nuances de um processo de modernização que, em direção contrária, coloca a esfera do íntimo, do secreto, do privado, na ordem da política, da vida pública, manipulando-os como tantos outros signos da ordem social em espaços como a instituição escolar. Cabe, assim, compreender a emergência da escola como um dos aparelhos de mediação entre a vida pública e a vida privada, num momento de diversificação das funções e do trabalho, e o lugar que a Educação Física ocupava como um mecanismo de remodelação do autocontrole a serviço do refreamento dos impulsos momentâneos e da transformação do *habitus*, instilando-o a responder à demanda social e à adequação à determinados códigos de civilidade.

O fundamento para essa análise se encontra em Elias (1993b): a interdependência mais estreita entre os indivíduos, a pressão forte de uma configuração social mais complexa do ponto de vista da diversificação de atividades laborais, demandou e instilou um auto-controle mais uniforme, um superego estável e novas formas de conduta. Na sociedade do início do século XX o processo de industrialização diversificou o campo do trabalho e exigiu uma remodelação da cultura e das condutas. Para a conquista do estatuto de nação civilizada, as iniciativas de remodelação das estruturas psíquicas do indivíduo se manifestariam em processos desde os centrados na escola (seu currículo, organização do trabalho escolar) até aqueles que se estenderam na integração entre nativos e estrangeiros sob um *habitus* nacional. Em síntese “[...] se numa determinada região cresce o poder da autoridade central, se numa área maior ou menos as pessoas são forçadas a viver em paz umas com as outras, a formação

de afetos e o padrão do impulso da economia doméstica (*Triebhaushalt*) também são gradualmente mudados.” (ELIAS, 1997, p.13).

O crescimento da autoridade central revela-se importante para Elias (1997) por constituir o responsável pela contenção paulatina da espontaneidade e da satisfação dos desejos individuais, formulando padrões civilizados de comportamento em toda a população: “Num vasto e populoso território, que de modo geral estava livre de violência física, surgiu a “boa sociedade”.” (Ibid, p. 225).

A reflexão contínua, a capacidade de previsão, o cálculo, o autocontrole, a regulação precisa e organizada das próprias emoções, o conhecimento do terreno, humano e não-humano, onde agia o indivíduo, tornaram-se precondições cada vez mais indispensáveis para o sucesso social. (ELIAS, 1993b, p. 226).

Toda a reorganização dos relacionamentos humanos se faria acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório seria nossa forma de conduta e de sentimentos “civilizados”. O controle das emoções, o cálculo e a previsibilidade seriam imperativos de uma nova ordem estabelecida, cuja eficiência na administração das pulsões passava a ser determinante do sucesso ou fracasso social. O domínio da natureza, dos impulsos mais arrebatadores de violência e morte sofreram mudanças consideráveis ao terem sido submetidos aos processos de racionalização impostos pela complexificação das relações, o que tomaria sua forma mais acabada na sociedade burguesa.

De conformidade com a transformação da sociedade, são também reconstruídas as relações interpessoais, a constituição afetiva do indivíduo: à medida aumentam a série de ações e o número de pessoas de quem dependem o indivíduo e seus atos, torna-se mais firme o hábito de prever conseqüências a longo prazo. E na mesma proporção em que mudam o comportamento e a estrutura da personalidade do indivíduo, muda também as maneira de encarar os demais. A imagem que ele forma dos outros torna-se mais rica em nuances, mais isenta de emoções espontâneas, - ela é, numa palavra, “psicologizada”.(Ibid., p. 227).

O recuo da violência física teria sido um dos indícios da construção de um aparato pulsional mais civilizado, segundo o rumo previsto por Norbert Elias (1993a e 1993b). Mas, na impossibilidade de sua extinção da vida social, a violência havia sido deslocada para os espaços controlados e revestidos de funções educativas e de gozo: ao esporte e a todos os

espaços sociais em que se poderia dar livre curso às explosões emocionais, sem prejuízo dos benefícios da boa vida em sociedade.

Nas palavras do próprio Elias (1997, p.165), “que o tabu contra atos violentos esteja tão profundamente inculcado nos jovens das sociedades-Estados mais desenvolvidas tem muito a ver com a crescente eficácia do monopólio estatal da força.” A vida, sobretudo nas sociedades mais civilizadas, não era de forma alguma pacífica, mas a mudança de rumo se explica pelo lugar que as armas e os confrontos físicos ocuparam na resolução dos conflitos:

Se não mais desempenhavam papel tão importante como meio de decisão, a espada fora substituída pela intriga e por conflitos nos quais as carreiras e o sucesso social eram perseguidos por meio de palavras. Estas exigiam e produziam qualidades das que eram necessárias nas lutas armadas, que tinham de ser resolvidas com armas na mão. (Idem, p. 226).

O esporte, mais do que um objeto de pesquisa, foi para Elias uma expressão iminente dos mecanismos sociais que engendraram as mudanças históricas e as modificações nas estruturas psíquicas dos indivíduos em sociedades civilizadas, apaziguando as pulsões mais elementares da violência física, mas compondo também um recurso explicativo da dinâmica das sociedades modernas:

A vida na corte, escreveu La Bruyère, é um jogo sério, melancólico, que nos exige organizar as peças e as baterias, elaborar um plano, segui-lo, contrariar o plano de nosso adversário, assumir ocasionalmente riscos e jogar atendendo a um palpite. E, depois de todas as jogadas e reflexão, descobrimos que estamos em xeque, às vezes em xeque-mate. (Ibid., 225).

Não se tratava, assim, de conceber o “jogo” como uma metáfora, mas de assumi-la como uma descrição realista e analítica das relações sociais em cuja configuração são gestadas ações de educação do corpo, transformadas em saber escolarizado e como gestão do tempo livre e da vida privada. É no “jogo” que se impõe uma normatização para a Educação Física curricular, para programas de extensão das práticas de exercícios para as comunidades nas quais as escolas se inserem, é nele que se percebe por que alguns elementos retrocedem automaticamente e por que não se desenvolvem.

A imagem do jogo certamente é a menos ruim para evocar as coisas sociais. [...] Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente. E o sentido do jogo, que contribui para essa necessidade e essa lógica, é uma forma de conhecimento dessa necessidade e dessa lógica. Quem quiser ganhar nesse jogo, apropriar-se do

que está em jogo, apanhar a bola, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, deve ter o sentido do jogo. [...] Para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades, mas que integre umas e outras, é preciso refletir sobre os modos de existência diferentes dos princípios de regulação e regularidade das práticas [...]. (BOURDIEU, 1990, p. 83-4).

Esse “modelo de jogo” que Norbert Elias assume como recurso pode auxiliar a compreender que a constituição das normas e das práticas de Educação Física no estado de Santa Catarina, a partir das diversas cadeias de interdependências que a fundamentam, são resultados de uma série de lutas de assimilação e eliminação, aspirações dos intelectuais no aparelho burocrático, e ações constituídas pelo/no fazer cotidiano. Entender as normas e as práticas eleitas para o presente estudo recorrendo ao modelo do jogo pressupõe compreendê-las como uma estrutura de ação e também como estruturas de competição, invocando-o para explicar as dimensões concorrenciais das relações sociais (GARRIGOU, 2001).

Tal opção se justifica por haver, no início do século no estado de Santa Catarina, uma rede muito complexa de influências mútuas, lutas de eliminação, cadeias de interdependência, modelos e estruturas sociais que influenciaram as ações no campo da Educação Física Escolar. Por isso, a configuração que dá origem aos programas de exercícios físicos nas escolas catarinenses é, como poderemos perceber, mais intrincada que um simples emaranhado de propostas políticas que se traduziram num novo currículo escolar e, conseqüentemente, na estruturação de programas de Educação Física para as escolas. Isso porque é preciso verificar as formas pelas quais se estabeleceu uma influência mútua entre as comunidades estrangeiras radicadas em Santa Catarina, responsáveis em grande parte pela tradição educacional privada no estado, a reformulação dos pressupostos pedagógicos que regiam o ensino primário, secundário e a formação de professores, e o próprio desenvolvimento econômico e social do estado e do país.

No caso de Santa Catarina, a inserção da disciplina de Educação Física nos currículos escolares não seguiu uma trajetória intencional, de maneira que se possa colocar o que resulta dela no fim dos anos 1940 na conta de um grupo de intelectuais, ou mesmo de um intelectual responsável pela sua organização no estado. Por isso a delimitação temporal desse estudo não segue um único critério. Ela não é estabelecida pelo aparecimento do homem-síntese – os anos Vargas – mas das primeiras formulações oficiais com a criação da Sub-Diretoria de Educação Física, Recreação e Jogos integrando a estrutura do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, em 1936, e recua às primeiras tradições de exercícios físicos nos

estabelecimentos de ensino avançando até a ausência de dados sobre a continuidade de ações no campo, em meados da década de 1940.

O que se infere, assim, é que a configuração social que deu origem a uma proposta para a educação dos corpos da população fazendo uso do aparato escolar passou pela regulamentação mais incisiva das normas de imigração a partir de 1938, de uma preocupação crescente com a formação de mão-de-obra qualificada, com métodos educacionais que dissessem conta e, no que há de novo, pela crescente ingerência do Estado na vida privada sob perspectiva biopolítica. Por isso é preciso investigar as diversas intencionalidades que estiveram postas para a execução de determinados programas, e não outros, e compreender a progressiva valorização de esportes coletivos, de atividades lúdicas e de determinados tipos de ginástica para a formação corporal dos sujeitos a partir da década de 1930, provável fruto do monopólio cada vez mais estável da violência física pelo Estado e da necessidade de regulação das condutas.

PARTE I

PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Hoje a Educação Física é um movimento vitorioso no país.

Aloyr Queiroz de Araújo

No início do século XX, a educação catarinense passou por uma reestruturação visando melhorias no sistema de ensino que fora estabelecido a partir da primeira Reforma, realizada no governo de Vidal Ramos (1910-1914). Autorizado pelo Congresso Representativo¹² a fazê-lo, Vidal Ramos trouxe de São Paulo o educador Orestes Guimarães para exercer cargo de Inspetor Geral de Ensino¹³. Havia muito que o estado paulista tinha se tornado um exemplo no emprego dos “métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados”¹⁴, e a eficiência que se almejava em Santa Catarina poderia provir da reprodução de seus êxitos. Guimarães começou sua reforma pelas estruturas de base. Instituiu os Grupos Escolares, que serviriam de unidades modelo, com ensino seriado, designou que houvesse um professor para cada classe e um diretor geral para a escola, e institucionalizou o ensino oficial nas zonas de colonização estrangeira.

Embora tivesse empreendido grande reforma administrativa, os currículos e os programas de ensino das escolas primárias eram o foco maior de sua atenção. Modificadas pelos Decretos nº. 587, de 22 de abril de 1911, e nº 796, de 2 de maio de 1914, as novas concepções de ensino que as embasaram foram difundidas mais tarde pelo Inspetor de Educação Física, Aloyr Queiroz de Araújo, nas normas que viriam a organizar o Curso Provisório de formação de professores para aquela disciplina.

Essa tendência de reforma dos cursos de formação de professores obteve bastante ênfase com Guimarães. Ele reformulou o programa de admissão e o regulamento geral das escolas normais do estado, ainda que sua estrutura só tenha sido completamente revista em

¹² Pela lei nº 846 de 11 de outubro de 1910,

¹³ Guimarães já estivera em Santa Catarina em 1907 para a reorganização do Colégio Municipal de Joinville.

¹⁴ Art. 2º. da lei nº 686 de 11 de outubro de 1911.

1935, com Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, seu substituto no cargo de Diretor da Instrução Pública, depois da morte do primeiro. A formação docente constituiu, de fato, uma das maiores preocupações de Trindade, que transformou as escolas normais do estado em Institutos de Educação¹⁵ no mesmo ano em que assumiu a Direção do Departamento de Educação (órgão substituto da Diretoria de Instrução Pública), oferecendo-lhes nova orientação administrativa e pedagógica. Foi em torno do recém inaugurado Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina que se agregaram os intelectuais dedicados à obra de renovação educacional. Estabelecido pelo Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935, o órgão viria representar o poder máximo do campo, inclusive com relativa independência no campo educacional. Tal reorganização ofereceu novos contornos à administração escolar, dividindo os espaços de atuação entre diversas Sub-Diretorias. Em torno do Departamento se estabeleceram intelectuais de distintas procedências: políticos regionais, educadores profissionais etc, buscando oferecer ao órgão uma roupagem científica e comprometida com os avanços da educação em Santa Catarina.

A “Reforma Trindade”, sob a autorização do então Interventor Aristiliano Ramos, provocaria ainda mudanças significativas na filosofia a embasar a política educacional no estado, e reafirmava a “necessidade da adoção de novas normas para regerem os cursos destinados à formação do professorado, para aplicações de novos métodos de ensino.” (SANTA CATARINA. Decreto nº 713, de 5 de junho de 1935). Baseadas na “ciência”, como convinha destacar, as novas didáticas eram gestadas no interior de um movimento mais amplo, nacional, de crença ilimitada nas habilidades explicativas do funcionamento da ordem, da sociedade, do indivíduo, marco das décadas de 1920 e 1930 no Brasil.

No caso da formação docente, os educadores brasileiros acompanhavam as discussões acerca das ciências explicativas da sociedade havia muito em voga na Europa, especialmente, a Psicologia Experimental, Sociologia Positivista, Biologia e Estatística. A conjugação dos conhecimentos de Sociologia e Psicologia na prática docente era de fundamental importância para a obra de reconstrução identitária do professor em Santa Catarina. Um dos temas recorrentes, a “homogeneização de classes” era defendida como estratégia de mensuração das capacidades, e da necessidade de se criar mecanismos de diferenciação (distintas capacidades exigiam diferentes esforços educativos). Havia uma

¹⁵ Sua nova organização era composta por Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária (3 anos para professores de zonas rurais), Escola Normal Secundária (3 anos para oriundos da Normal Primária) e Escola Normal Superior Vocacional (para alunos oriundos das Normais Secundárias ou da 5ª. Série do Colégio Pedro II). A Superior Vocacional funcionou apenas entre os anos de 1938 e 1939. Os egressos podiam lecionar nos Grupos Escolares e nas Escolas Normais Primárias.

retórica comum que distinguia nacionais de estrangeiros, considerando-os em patamares diferentes de evolução intelectual explicando, portanto, o imperativo de uma educação dedicada às particularidades.

O caráter sociológico das ações pedagógicas se daria a partir de sua função diagnóstica. Aos professores caberia um inventário da situação escolar e da comunidade na qual se inseriam, e a análise das possíveis formas de intervir pela prática educativa naquele ambiente. Assim foi construído o discurso de conjugação entre psicologia e sociologia que, mesmo rarefeito em detrimento a uma concepção majoritariamente metodológica das ações renovadoras, as reduziu à tríade diagnose-mediação-solução dos problemas sociais por meio da ação educativa. Neste âmbito, os professores tinham a missão de educar de acordo com a política de nacionalização, desenvolvendo o sentimento de brasilidade e a integridade física e moral em seus alunos. O nacionalismo deveria se multiplicar nas escolas, já que as crianças, educadas dentro deste parâmetro, seriam a nova força motriz do trabalho e deveriam reconhecer a grandeza social dessa tarefa para o país.

Era necessário um exame apurado das razões, da situação atual e das perspectivas que os novos postulados educacionais, colocados em prática em outros países, ofereciam sua aplicação no Brasil. A tarefa a que se propunham os educadores era, em suma, revisar aquilo que havia sido construído como base pedagógica, imperfeita, como convinha destacar, nas escolas brasileiras, e propor uma recomposição seguindo os preceitos instituídos nos países modernos, em especial propagados pelo movimento denominado Escola Nova. Constatando a obsolescência dos modelos pedagógicos existentes, aquele grupo de interventores teria o quadro profícuo para a construção de sua nova pedagogia.

Esse espírito animou a Reforma de 1935, que imbuída do princípio de educação integral, criou ainda, um ano depois, uma Sub-Diretoria de Educação Física, Recreação e Jogos, integrada à estrutura do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. Após dois anos em incipiente funcionamento, a Sub-Diretoria foi reformada, fazendo nascer a Inspeção de Educação Física do estado (Decreto-lei nº 125, de 18 de junho de 1938), uma tentativa de dar àquela estrutura o fôlego que o tópico da educação dos corpos merecia nos projetos estatais.

Havia uma diferença fundamental entre a Sub-Diretoria e a Inspeção. A primeira compunha um quadro de funções subordinadas à Direção do Departamento de Educação, com responsabilidades submetidas às decisões do Diretor. A recém-criada Inspeção significava,

porém, um órgão quase autônomo de regulação e normatização das ações no campo da Educação Física. Só existia no estado uma categoria semelhante até então, os Inspectores Escolares, cujas atividades eram fiscalizar as ações administrativas e docentes em visitas regulares às instituições de ensino¹⁶ e, conseqüentemente, as práticas de Educação Física quando e como existissem. A legitimidade de um conhecimento específico sobre a área configurava a nova Inspeção (sem os apêndices “recreação e jogos”) e era a ela que o estado conferia total responsabilidade pela organização de um programa de exercícios físicos para os estabelecimentos de ensino.

O planejamento em torno da delimitação de um projeto para a Educação Física Escolar não foi gestado, porém, sem conexões com o desenvolvimento cultural e econômico do estado catarinense. O início do século foi profícuo na expansão de práticas de lazer e exercícios físicos, fosse na escola, fosse na sociedade em geral. Isso era um resultado da modernização da capital do estado, e do desenvolvimento das colônias estrangeiras aqui estabelecidas.

Associações Desportivas e cultura estrangeira: legado para a educação do corpo em Santa Catarina

Carlos Gomes de Oliveira (1939, p.98), parlamentar catarinense, sintetizava em poucas palavras aquele que seria o assunto de maior relevo no estado durante a década de 1930 e as posteriores:

Em circunstâncias iguais, o nosso caboclo emparelha com o colono de origem estrangeira, quando não o supera. A vantagem daquele, está no seu adiantamento mental. Em aqui chegando, o seu primeiro cuidado era a educação. Com desenvolvido espírito associativo que a cultura ancestral lhe infundira, criara sociedades escolares, de ginástica, de canto; o caboclo, permanecia só e ignorante.

Faz sentido a comparação evocada: o modelo de sociedade que se impunha às comunidades estrangeiras era desenvolvido, moderno e, sobretudo, ligado às tradições de cultivo de maneiras, intelectos e corpos, dando atenção a aspectos que até então o Estado brasileiro ignorava, e urgia fazer acontecer. Santa Catarina era um estado representativo das

¹⁶ Os Inspectores eram “agentes” de fiscalização responsáveis por determinado número de escolas situadas na circunscrição pela qual respondiam. Segundo Fiori (1975, p.133) “O Inspetor Escolar cuidava para que sua atividades seguisse roteiros preestabelecidos e que seus relatórios satisfizessem a rígidos esquemas oficiais. [...] Os Inspectores eram pouco numerosos, em relação às necessidades da rede escolar.”

dualidades que isso criava, especialmente na disseminação de aparelhos educacionais e associações de manutenção de cultura estrangeira, enquanto os órgãos oficiais esboçavam muito preliminarmente quais seriam os planos para edificação de um espírito ordeiro, laboral e salubre desde o final do século XX.

A distância entre as escolas dirigidas pelos estrangeiros e as poucas escolas oficiais de que o estado dispunha era flagrante, e demonstrava que a campanha de nacionalização que recrudesceria no segundo quartel do século tinha fundamento real, mesmo que soasse inexecutável e exagerada nos temores que anunciava:

A Escola Alemã aceita alunos de confissão evangélica e católica que tenham como idioma materno a língua alemã. É uma instituição que oferece oito anos de ensino, na qual meio período é ministrado em idioma alemão, tendo como modelo o plano escolar das escolas da Prússia e da Saxônia, que oferecem um método moderno com objetivos de ensino definidos, sendo reconhecido na Alemanha e no exterior. Pretende-se ampliar a instrução para Escola Real [Realschule] e em 1934 será inaugurada a “Untertertia”. (BLUMENAU EM CADERNOS, 2004, s.p).

O medo dos “poderes paralelos” como se convencionou dizer das autoridades locais que comandavam as ações políticas nas comunidades estrangeiras, gerou uma série de medidas legais para a sua contensão. O foco de atenção direcionado sobre os alemães residia no fato de os “redutos do germanismo” representarem os maiores problemas nos esforços de “abrasileiramento”, caracterizando verdadeira situação de risco para a integridade cultural, racial e territorial da nação. Somadas às dificuldades de penetração dos valores nacionais, as denúncias sobre a atuação nazista ajudaram a construir uma imagem de que os alemães estavam “envenenados” pela doutrinação praticada pelos agentes do III Reich, e a difundir a idéia de existência de um “perigo alemão”, ou seja, uma crença de que a Alemanha teria interesse em expandir seu imperialismo a partir do contingente de imigrantes em outros países. Não eram somente eles, os alemães, considerados “alienígenas” pela política de assimilação¹⁷, mas também eram perigosas suas associações culturais, cívicas e desportivas, que refletiam o comprometimento com as qualidades intrínsecas do grupo étnico.

O fato é que as escolas estrangeiras estavam muito mais bem aparelhadas no que se refere a métodos e organização, se comparadas às criadas e mantidas pelo estado catarinense. O cenário não era favorável, portanto, aos desígnios de construção de uma cultura nacional,

¹⁷ Embora tivessem iniciado o processo de imigração com maior ênfase, desde o início do século XIX, qualquer descendente de imigrante, em algum grau, necessitava ser incorporado ao projeto nacionalizador de edificação de um espírito nacional.

que alcançasse a todos indistintamente, e exigiu um ataque sistemático às instituições estrangeiras, mais especificamente sociedades que cumpriam o papel de servir de espaços de entretenimento e que, como ordenadores do tempo livre e da vida privada, fizeram ver aspectos culturais que, embora desejados, deveriam ser mais bem controlados pelo Estado. É por esse motivo que a nacionalização se tornou um problema freqüentemente discutido em estudos em história da educação do estado de Santa Catarina (MONTEIRO, 1983; VIEIRA, 2000; CRISTOFOLINI, 2002; PEREIRA, 2004; NOBREGA, 2006; TRIPADALLI, 2009), especialmente em história da educação escolar.

A escola deveria congregiar os objetivos de homogeneização cultural e regulação da vida em geral, inculcando hábitos, atitudes e disposições intelectuais e corporais, num sentido nacional. A esta vivência, os sujeitos ainda somariam uma vida social estimulada e sustentada por políticas de lazer, como a criação de parques, festivais e eventos desportivos.

Assim, a escola agregou funções, mas sua eficiência dependeu da contenção mais eficaz e extensiva da proliferação de associações e clubes destinados a manter o sentimento de pertencimento às nações de origem. As associações de apoio aos colonos (caso da *Kulturverein – quer dizer “associação cultural”*); a rede escolar particular alemã de ensino (ou “escolas alemãs”), ligada às Igrejas (evangélica luterana e católica) ou de manutenção comunitária; a imprensa em língua alemã¹⁸, além das associações recreativas e desportivas (*Schiützenverein, Gesangverein, Turnverein*, respectivamente, sociedades de atiradores, de canto e de ginástica) exemplificam bem a estrutura que praticava e divulgava os princípios que mantinham os colonos “alemães”¹⁹ em qualquer território do mundo.

O hábito de exercícios físicos e esportes ocupava um importante lugar na definição dessa identidade germânica, tanto quanto posteriormente representaria para a identidade brasileira nas campanhas sanitárias e pelo discurso eugênico. Em seu *Minha Luta*, Hitler (1983, p.255-6) dava boas mostras da importância de certo cultivo do corpo para a manutenção do germanismo:

Se reconhecermos que a nossa maior missão, a bem do povo, é a conservação e o aperfeiçoamento dos melhores elementos raciais, é natural que os nossos

¹⁸ Segundo Seyferth (1999), até 1939 circulavam pelo menos quatro jornais importantes editados no Vale do Itajaí — *Der Urwaldsbote, Blumenauer Zeitung, Brusquer Zeitung e Rundschau*, respectivamente, O Correio da Selva, Jornal de Blumenau, Jornal de Brusque e Panorama.

¹⁹ Há um provérbio alemão que expressa bem o sentido da *Heimat*, ou terra-natal que os imigrantes “carregam consigo” — *Heimat ist, wo unsere Toten schlafen und ihre Gedanken wachen* (Pátria é o lugar onde nossos mortos dormem e sua mentalidade vive) (Cf. WIESE, 2003).

cuidados não parem após o nascimento, mas continuem na educação da criança, para a sua transformação em uma individualidade apta para a multiplicação (...) Tendo isso em vista, o Estado deve dirigir a educação do povo, não no sentido puramente intelectual, mas visando sobretudo à formação de corpos sadios (...) A cultura física não é, pois, um problema que só interesse ao indivíduo ou que afete somente aos pais, mas é um requisito indispensável para a conservação da raça, a que o Estado deve proteção (...) A função do esporte não é somente a de tornar os indivíduos ágeis e destemidos, mas também de prepará-los para suportarem todas as reações. Se as nossas classes intelectuais não tivessem sido educadas exclusivamente em desportos elegantes; se em vez disso, tivessem aprendido o boxe, nunca teria sido possível uma revolução alemã de rufiões, de desertores e de outros indivíduos do mesmo jaez²⁰.

Esse era o espírito da *Lebensreform*, a Reforma da Vida, que desde o século XIX na Alemanha propagava a redescoberta e libertação do homem em todas as suas dimensões: corpo, alma e intelecto. Nesse âmbito, associações desportivas alemãs trouxeram e propagaram no Brasil uma proposta didático-pedagógica de ginástica associada aos princípios políticos de fortalecimento do Estado. Assim, a Educação Física divulgada pelo Exército brasileiro era, na verdade, uma adesão de um conjunto de propostas alemãs para o “fortalecimento da raça”. Quando emergiu a necessidade de uma ação educativa que servisse ao propósito de edificação de um homem novo, ficou claro às autoridades brasileiras representadas pelas companhias militares que a proposta de um cultivo do corpo seria útil aos pressupostos de fortalecimento do Estado-nação, a exemplo do que se testemunhava no Estado Alemão. O Exército entrou na campanha para impor o nacionalismo por meio da Educação Física, dos pressupostos cívicos e da coerção formal das etnias. A obra, em verdade, era uma odisséia de conquista: levar o espírito de brasilidade às terras ocupadas por colonizadores “alienígenas”, mesmo que isso significasse uma apropriação dos sentidos da sua cultura.

Segundo Seyferth (1999, p. 74), essas instituições operavam nos núcleos de colonização alemã como “guardiãs do espírito (*Geist*) germânico, [...] preservadoras das tradições e da língua, tomadas como critérios primordiais de definição de uma etnicidade teuto-brasileira”. Tanto eram importantes para a manutenção da germanidade que as

²⁰ A exaltação do esporte e das práticas de exercícios físicos como conexão com ideais nacionalistas foi bem retratados nos filmes de Leni Riefenstahl. O Triunfo da Vontade, que documenta a reunião anual do Partido Nazista no ano de 1934, e *Olympia*, de 1938, dedicado aos Jogos Olímpicos de dois anos antes, demonstram bem a idealização da supremacia racial, embora diversos campeões não-arianos sejam mostrados. Em especial, tornou-se emblemática a cena em que a expressão de Hitler é enfocada pela cineasta no momento da vitória do afro-americano Jesse Owens, em prova de atletismo.

associações desportivas e culturais representaram foco dos esforços nacionalizadores, quando somando forças às medidas legislativas o Exército foi chamado a assumir um papel na concepção e efetivação prática da campanha.

Destaca-se nesse contexto, o estudo de Tesche (2002) que teve por objetivo, por meio da reconstrução historiográfica do movimento nacionalista e da educação nacional na Alemanha, no final do século XIX, demonstrar que “a cultura alemã de atividades físicas” sobreviveu em outros contextos políticos e, principalmente, foi exportada como sentido de pertencimento étnico diretamente ligado ao ideal do *jus sanguini*. Segundo as hipóteses do Autor, as sociedades desportivas alemãs, criadas ao redor do mundo, consagravam a identidade germânica das colônias por meio da prática do *Turnen*²¹, que sobreviveu quase inalterado nessas comunidades até meados da década de 1930, tendo sido mantido com modificações, ainda por muito tempo depois.

O estudo de Tesche (2002) é sobre colônias alemãs no estado do Rio Grande do Sul que, em geral, apresentam as mesmas características das colônias catarinenses: estabelecidas em território vendido à sociedades alemãs, foram assimiladas a partir dos anos 1930 por meio de uma política de nacionalização. O que se verifica em Santa Catarina, porém, é que a tentativa de fechar as sociedades desportivas nas colônias alemãs, por meio das medidas nacionalizadoras, acabou remodelando as instituições em direção à aproximação do governo brasileiro do ideal de cultivo do corpo daquelas comunidades, intervindo também no campo educacional.

Ainda que não se possa averiguar em extensão quantas associações desportivas havia desde o estabelecimento de comunidades estrangeiras em Santa Catarina, é possível analisar aquelas existentes em Blumenau como um exemplo do lugar que ocupavam na dinâmica social e urbana, já que a cidade foi majoritariamente germânica até meados do século XX. Isso porque se faz necessário compreender o que existia antes da constituição de um programa de Educação Física para as escolas, mas que visava se expandir além delas, influenciando a forma como os sujeitos lidavam com o corpo, tanto na instituição de rotinas de lazer quanto de salubridade. Vejamos, então, o que se pode reputar à existência e aos métodos das sociedades ginásticas alemãs como lugares privilegiados de cultura corporal das

²¹ Segundo Tesche (2002), *Turnen*, *Turn* e *Turner* é um radical alemão que também está presente em várias línguas germânicas, tanto em desaparecidas quanto em vivas, em todas elas significa torcer, virar, vultear, dirigir, mover, fazer grande movimento. Foi criado ou resgatado por Friedrich Ludwig Jahn e designou um determinado programa de ginástica (*Geräteturnen* mais tarde *Kunstturnen* – ginástica artística), pelos jogos, pelas caminhadas, pelo teatro, pelo coral.

comunidades, anteriormente aos programas oficiais nesse campo.

Ginástica, esportes, lazer e a dinâmica urbana das comunidades estrangeiras.

Desde o seu estabelecimento, foram criadas nas colônias estrangeiras de Santa Catarina clubes e associações dedicados ao entretenimento das comunidades e também ao elogio da saúde e da forma física. O hábito de praticar esportes e exercícios ginásticos é tão comum às comunidades alemãs que torna possível a afirmação de Kormann (1996, p.135):

O esporte veio com os colonizadores com (*sic*) o tiro, skat, bolão, etc., enquanto a ginástica fazia parte do currículo escolar das escolas particulares desde a sua fundação. Paralelamente, foram criadas as Associações Ginásticas que funcionavam em todos os locais de colonização alemã. Promoviam competições (*Turn Gau*) entre as mais diversas modalidades, que culminavam com premiações e grandes festejos, além de promover a confraternização.

A descrição da Autora demonstra a intrínseca relação entre o estabelecimento de uma dinâmica urbana e a prática de diversas atividades, dentre elas, jogos e esportes. A construção de uma cultura local passou, em grande parte, pelo estabelecimento de associações desportivas e, principalmente, pela elaboração de programas de instrução executados em escolas étnicas. Nesses casos, o desenvolvimento físico dos sujeitos escolares ficava a cargo, quase exclusivamente, dos exercícios ginásticos.

Verifica-se, porém, nos relatórios anuais emitidos pelas escolas para autoridade de fiscalização local (Inspetores Escolares), que as escolas possuíam outras atividades além da ginástica:

A natação²² era praticada em piscinas naturais, desde a primeira década deste século [XX]. Em 1916, o Colégio Santo Antônio mantinha uma piscina natural nos fundos do colégio e no rio Itajaí-Açu, eram delimitadas áreas para natação. (KORMANN, 1996, p. 136).

O acesso a esse tipo de prática, banhos de mar, de rio, em piscinas naturais, é fenômenos típico das cidades de dinâmica mais urbana no início do século XX. O Colégio Santo Antônio, e, como veremos a seguir, várias festividades da Sociedade de Ginástica,

²² Houve, no ano de 1944, uma campanha Pró-Piscina em Salvador, como um “empreendimento [que] vem beneficiar a eugenia da Raça”. (Ofício enviado ao município de Hamônia pedindo doações para a construção da Piscina).

assumiam a natação como uma atividade freqüente nos programas de Educação Física ou em comemorações locais. Tais banhos tinham suposto efeito medicinal, resultavam da aceleração da vida urbana, e foram tema de muitos cronistas brasileiros no início do século XX, preocupados em retratar a adoção desse hábito também como um incremento do interesse pelos esportes, como a natação e o remo (MELO, 1999).

Uma cultura de valorização dos “banhos”, em geral, e da natação, em especial, como esporte útil e atividade profilática destinada a incrementar a saúde, só apareceu no Brasil em meados dos anos de 1920, conforme afirma Sevcenko (1998), falando especialmente do Rio de Janeiro, como uma compensação simbólica para as classes dominantes e grupos ascendentes, na medida em que a ética de limpeza, saúde e beleza se tornam a contrapartida do processo de industrialização, deslocamentos e migrações forçadas. Daí surgirem também normas regulamentadoras dos banhos e da freqüência às praias, especialmente para as mulheres:

Os banhos de mar eram originalmente feitos sob condições de estrita privacidade, donde a necessidade de fortalezas em que se internavam sobretudo as moças, a fim de se submeterem ao tratamento terapêutico mais por exigência médica do que por sua vontade. Aos poucos os trajes foram se encurtando, ganhando leveza, modelando o corpo, revelando as formas e expondo a pele ao sol e aos olhares indiscretos. Um grande escândalo sempre acompanhava cada inovação, ameaçando sobretudo as moças com o quinto dos infernos ou com um quarto num prostíbulo do Manguê. (PACHECO *apud* SEVCENKO, 1998, p. 51).

O Colégio Santo Antônio era exclusivamente de moços, mas às festas locais concorriam também as mulheres, embora não se possa dizer, nem dos Estatutos, se havia distinção nas atividades destinadas a cada um dos sexos. Talvez a ausência de informações nesse sentido já aponte para irrelevância desse assunto para as comunidades estrangeiras.

O que se pode derivar, porém, é que nas décadas seguintes, o Colégio Santo Antônio foi ampliando suas atividades de jogos e esportes, incrementando o programa de Educação Física com competições com outras escolas locais. O sentido a ser desenvolvido nessas atividades era o mesmo: o fortalecimento físico e do caráter pela aprendizagem de normas sociais simuladas pelos jogos e esportes. Esta é uma questão que também será incorporada nos discursos sobre o uso pedagógico desses elementos: a crença de que os esportes e os jogos fortalecem o caráter pela simulação das normas sociais, tese esta que será retomada na última parte desse trabalho.

Não era apenas às escolas que serviam os exercícios ginásticos, jogos e esportes. Para a comunidade em geral, tais atividades eram vistas como importantes elementos de manutenção da cultura, do *status* de uma nação, pela necessidade de vigor físico que a tradição militar exigia. Os laços que se estabeleciam entre os exercícios físicos e a cultura de do país estão bem definidos no estatuto da Liga de Ginástica da região do Vale do Itajaí, criada no início do século XX:

O propósito da liga é o cumprimento dos deveres dos ginastas alemães, portanto, o desenvolvimento da ginástica alemã como um meio de fortalecimento do corpo e do comportamento, bem como a preservação da consciência do povo alemão (e consciência da pátria), com exclusão de toda ambição política. Os meios para obtenção destes propósitos estão baseados nas leis das associações de ginástica alemãs. (BLUMENAU EM CADERNOS, 2004, p. 100).

Por “ambição política” se pode tomar a extensão do território alemão para o mundo (pangermanismo) e a tentativa de construir uma consciência coletiva estreitamente ligada à cultura do país de origem, demonstrada na freqüente menção à Alemanha e o vínculo mostrado pelo respeito às “leis das associações de ginástica” do país.

A rígida disciplina que se impunha, e a seriedade com a qual se encarava a ginástica alemã como preparação das gerações futuras, se vê nas “ordens” da Sociedade Ginástica Alemã:

A divisão de ginastas de dá em três escalas, conforme o seu grau de capacidade demonstrada.

Para aceitação nestas escalas é preciso obedecer e cumprir as exigências do treinador. Nas provas, demonstrar suas capacidades que permitem seu ingresso nas diversas escalas.

Todos devem cumprir as exigências do treinador, mesmo que seja aceitando uma repreensão.

É preciso observar rigorosamente os sinais do gongo nas diversas modalidades.

Os ginastas são obrigados a comparecer nos dias marcados para os exercícios.

Nos exercícios de ginástica livre todos deverão participar.

A ginástica de cargo a cargo precisa ser praticada com cuidado e se possível sempre com assistência do instrutor.

Os aparelhos estão a cargo de cada equipe que os usa para as diversas modalidades.

Cada ginasta, ao ouvir a ordem dada pelo instrutor, deve imediatamente deixar o campo livre.

Os exercícios devem ser feitos com o respectivo calçado, que é o tênis.

É proibido fumar no recinto da prática dos exercícios, do princípio até o final das aulas.

É permitido fazer uso da quadra de ginastas somente em determinadas horas.

Pessoas estranhas que querem assistir aos exercícios terão que ser apresentadas.

Os ginastas que faltarem três vezes seguidas sem justificção terão que pagar uma multa de 100 Rs. Aqueles que não comparecerem por mais de dois meses serão considerados apenas sócios passivos.

Todo dinheiro pago como castigo entra no caixa geral e o instrutor determinará seu uso. (*apud* BLUMENAU EM CADERNOS, 2004, 104-5).

As regras se aplicavam aos sócios, obviamente, enquanto ao público também eram oferecidas “aulas livres” e, especialmente, em festividades. Este tipo de divertimento local, como forma de ocupação do tempo livre, esteve ligado diretamente à prática de atividades de jogo e, algumas vezes, esportivas. Tais ações eram, em Blumenau, oferecidas pela Associação de Gymnastica Blumenau (*Turnverein Blumenau*), fundada já no final do século XIX. Segundo seus Estatutos, os objetivos da sociedade eram a prática e a difusão da “ginástica alemã (olímpica), do esporte e de jogos, principalmente de Faustball (punhobol) e Handebol”, bem como “o intercâmbio esportivo e social com outras agremiações e associações.” (ASSOCIAÇÃO GINÁSTICA “BLUMENAU” *apud* KORMANN, 1996, anexos.).

A Associação Ginástica estava integrada a uma tradicional sociedade de tiro, anteriormente espaço mais comum de entretenimento entre os blumenauenses. Sua presença na comunidade estava bastante relacionada às tradições oficiais e religiosas do país, quando as comemorações tomavam lugar:

Às muitas dificuldades que tiveram de enfrentar os colonizadores de Blumenau, somavam-se os perigos da mata virgem com seus animais selvagens e também os indígenas que os deixavam em constantes sobressaltos. Foi no esporte do tiro que os colonizadores encontraram a melhor forma para se defenderem, considerando ainda ser a prática do tiro uma tradição que veio com o imigrante e, assim, no dia 2 de dezembro de 1859, aniversário do Imperador Pedro II e feriado na Colônia, foi fundado o “Schuetzenverein Blumenau”, que além de ter feito como base a disputa do tiro, reunia os associados e familiares num clima de alegria e festa com vários divertimentos, satisfazendo a “*necessidade social e recreativa de que os imigrantes necessitavam*”.[...] As festas dos Atiradores eram grandes eventos na vida dos colonizadores e realizavam-se pela Páscoa, Pentecostes e data natalícia do Imperador Pedro II. (KORMANN, 1996, p. 138).

Há diversas informações sobre a criação de Estatutos para essa Sociedade de Tiro, mencionando inclusive a aceitação do Presidente da Província de Santa Catarina dos tópicos que o compunham (aprovados com algumas alterações). Tal associação manteve um funcionamento muito ativo até o início do século XX, conforme se vê na citação logo abaixo. No momento em que a cultura germânica (e toda cultura estrangeira) começa a ser alvo do processo de assimilação no interior da escola, imposto pela legislação que obrigou o “fechamento” das associações, a “Clube de Tiro blumenauense” teve sua estrutura e funcionamento modificados.

O Schuetzeverein Blumenau registrou seus Estatutos pela primeira vez, no Cartório de Otto Abry, no dia 21 de novembro de 1916, [...], com o nome ‘Sociedade de Atiradores Blumenau’, que foram reformulados em 14 de dezembro de 1938, com os seguintes objetivos: *‘proporcionar aos seus associados a ocasião de se dedicarem ao esporte de tiro, constituindo também, ao mesmo tempo, um centro de diversões para as famílias dos que da sociedade fazem parte’*. [...] A partir de 4 de maio de 1938, em decorrência da nacionalização, os convites publicados nos jornais locais eram formulados em português. (KORMANN, 1996, p. 138, grifos nossos).

A partir de 1938, a sede passou a servir de alojamento para batalhões do Exército que estavam de passagem pela cidade, reforçando a necessidade de fiscalização da dinâmica das comunidades estrangeiras, mas ao mesmo tempo apresentando algumas ações conjuntas, como festividades que contavam com a participação de soldados e oficiais²³.

Interessa ressaltar que a criação de novas associações desportivas foi demonstrando a adaptação crescente das comunidades estrangeiras aos novos rumos da política de nacionalização. Isso significa pensar na contradição implícita na legislação, que por mais que exigisse o fechamento desses espaços de cultivo de códigos estranhos ao amor ao Brasil, não pôde evitar que novos clubes fossem criados desde que de acordo com as normas e, incontrolavelmente, difundissem os valores considerados importantes para aquelas sociedades. Legalmente, o estado possuía uma política rígida a respeito da criação de associações desportivas. Na prática, porém, elas continuavam a se proliferar, coexistindo com as ações nacionalizadoras e alertadas pela Embaixada alemã de que deveriam agora, ainda que contra a sua vontade, aceitar “os judeus brasileiros, e até os negros.” (DEUTSCHE

²³ A Sociedade festejou nos dias 2 e 3 de dezembro de 1939, na sede, o seu 80º aniversário de fundação com um banquete. Diante da ocupação das suas instalações pelo 32º Batalhão de Caçadores cessaram as tradicionais atividades, mas o ‘Club Rot Weiss’ (Clube Vermelho e Branco), fundado em 1927, e que fazia seus jogos no espaço cedido, conseguiu fundar o Tênis Club Blumenau. Os Estatutos do Tênis Clube foram promulgados pelo Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941.

BOTSCHAFT. Rio de Janeiro, den. 16. Dez.1937).

A tarefa de nacionalização convertida em campanha militar era um índice da expansão e do fortalecimento político do Exército durante o Estado Novo. As forças militares assumiram importante papel na execução das medidas emanadas no âmbito político, partilhando o poder decisório nas ações intervencionistas, que atingiram os grupos de população estrangeira em Santa Catarina e no Brasil. Efetuaram prisões de colonos que falavam língua estrangeira, cerraram portas de escolas cujo ensino era ministrado em outro idioma que não o vernáculo, expulsaram professores, e, formalmente, deveriam fechar as sociedades culturais e desportivas²⁴. Isso porque, mais que implementar uma educação intelectual e moral, a campanha de nacionalização buscou uma forma de condicionar os corpos e hábitos ao convívio educativo e social regulado pelo Estado brasileiro.

A preocupação com as questões do desenvolvimento corporal, especialmente das crianças, passou a ser presente nos projetos para as escolas, sobretudo, na República. No entanto, a ação sobre o corpo ainda era demasiado incoerente, desarmônica, pouco fundamentada em uma pedagogia específica. Até o início do século XX, os instrutores de Educação Física nas escolas do país eram soldados reformados do exército que atuavam nessa função, situação que permaneceu pelos vínculos que a instituição mantinha não só com a propriedade e o desenvolvimento e importação de modelos de Educação Física mas também pela necessária vigilância das atividades, como se verá nas décadas posteriores, com a criação de Monitores de Educação Física provenientes da Força Militar.

A presença dos militares foi abrangente e permaneceu por muito tempo, transformando a Educação Física Escolar. Ajudou a fazer dela um elemento de edificação de uma identidade nacional, e legou o entendimento de que a educação do corpo poderia servir com eficácia ao bem do Estado e à proliferação de um conjunto de valores cívicos, conveniente aos anseios do projeto político pós-1937 no Brasil. Segundo Baía Horta (1994, p.2):

A ligação entre educação e saúde [traduziu-se em] uma ênfase cada vez maior na Educação Física, inicialmente voltada para o desenvolvimento físico individual e logo relacionada com o fortalecimento da raça. A partir de 1937, a Educação Física passará a ser um setor de concretização da sua presença nas escolas.

²⁴ Foi determinado o fechamento de qualquer associação estrangeira, não importando o seu caráter. Até mesmo as “Krähtschen”, reuniões de senhoras que se dedicavam ao trabalho de tricô, nas comunidades alemãs foram impedidas de funcionar.

Os desfiles cívicos, que foram durante muito tempo organizados pelas associações locais, passaram às escolas e à Inspetoria de Educação Física no ano de 1938. É como se a instituição educacional assumisse o lugar da educação moral e patriótica que precisava ser regulamentada, controlada e balizada no sentido *brasileiro*.

Constituiu empolgante espetáculo a parada da juventude. Garruda e galhardamente, marcharam os escolares catarinenses, demonstrando, assim, num tocante e incoercível sentimento de entusiasmo criador, as inesgotáveis potencialidade do homem de amanhã. Espetáculo edificante para quanto, anos atrás, tremendo ante a incerteza do futuro das gerações moças, desacreditavam das qualidades másculas da nossa raça. Era a nação renascida no esforço, na tenacidade e na inteligência do seu presente. Festa de saúde moral e de patriotismo, foi testemunho caloroso, no seu soberbo desfile, de que as nossas gerações estão sendo educadas para os indeclináveis deveres do futuro. Assim, Santa Catarina correspondeu, cabalmente, no Dia da Raça, à perfeita integração da hora gloriosa que vivemos. E enquanto desfilaram, marcialmente, empunhando o Pavilhão do Brasil, como símbolo de aspirações comuns, todos nos apercebemos da conciencia forte, incontaminada e altiva que emergia daquelas fileiras: todos vislumbramos um Brasil mais poderoso, mais culto e mais livre. (SANTA CATARINA. DIÁRIO OFICIAL. 194?).

O Dia da Raça era uma data cívica instituída no Estado Novo, comemorado no primeiro domingo de setembro²⁵. A referência constante a “todos” que participam, que integram, que desfilam, reitera a necessidade de envolvimento coletivo das comunidades nos desfiles cívicos. A escola incorporou a função de treinar as habilidades patrióticas, mas não pôde conter a expansão de uma cultura de entretenimento pelo esporte e pelos jogos, e posteriormente terá que assimilá-la também. Já constava, no estatuto da Sociedade de Ginástica Blumenau, que ela se dedicaria a esportes amadores em geral, notadamente à natação, tênis, tiro, bolão, bocha e futebol. Há, ainda, menções ao *Skat*, tido como o tradicional jogo de cartas dos alemães, inclusive, mencionando competições locais.

As relações entre Estado brasileiro e comunidades estrangeiras foram moldadas nessa constante interrelação, de assimilação, de desconfiança, e às vezes de colaboração. É comum encontrar em notícias locais a apresentação de números de ginástica aos governadores catarinenses, demonstrando uma aceitação tácita da sua existência e da sua função como espaço recreativo naquela comunidade pelo poder local. Obviamente, se era também implícita

²⁵ Santa Catarina criou ainda o Dia do Colono, comemorado a 25 de julho, “considerando que a colonização alienígena em Santa Catarina conta mais de um século de atividade ingente, durante o qual vem colaborando eficiente, não só como fator material para o progresso catarinense, mas ainda com sua inteligência e espírito de ordem” (SANTA CATARINA, 1937).

a consciência de que havia uma disputa entre “ideologias” representadas naquele momento pelo culto aos símbolos alemães e também ao seu regime político, não haveria consenso sobre a necessidade e a utilidade da aproximação da associação ginástica com os poderes estaduais. Essa ambigüidade acabou marcando toda a história da instituição, percebida já na realização de festas em prol de instituições alemãs (a associação promoveu em 1914 uma noite de entretenimento em benefício da Cruz Vermelha Alemã) e no protesto assinado no dia 17 de maio de 1901 “por alguns associados, contra alguns membros da diretoria que não queria (*sic*) que a sociedade se apresentasse na recepção ao governador Felipe Schmidt, que visitava Blumenau”. (KORMANN, 1996, p. 148).

As relações da Associação com a Alemanha eram estreitas. Com dificuldades para a construção de uma sede própria (fazia uso das instalações da Sociedade de Tiro), a pedra fundamental foi lançada em outubro de 1922 e no ano seguinte “a sociedade recebeu do comerciante Stoltz, de Hamburgo (Alemanha), aparelhamento novo, incluindo barra fixa desmontável, paralelas, cavalo, etc.” (Idem, p. 152). Nos programas das festas e reuniões da Associação, constavam a execução de ambos os hinos, brasileiro e alemão, além de serem realizadas demonstrações de exercícios de ginástica em datas comemorativas em geral, confessionais e civis, de ambos os países. O trânsito freqüente entre as tradições de ambos os países é bem demonstrado na competição de ginástica que ocorreu em data cívica da Alemanha, e contou com uma delegação da Associação de Blumenau:

Durante a gestão de G. Arthur Koehler [*que ministrava ginástica e natação*], uma delegação de ginastas, que por sinal se saíram (*sic*) muito bem, participaram por duas vezes de competições na Alemanha, competindo com demais sociedades congêneres não só da Alemanha e sim de outras partes do mundo. (KORMANN, 1996, p.149).

Os convites para as festividades eram confeccionados em alemão, assim como a programação dos eventos, e publicados nos jornais locais.



Cartão Comemorativo da 2ª Festa Anual Regional de Ginástica, realizada em Blumenau, a 16 de outubro de 1921.

A proximidade entre as colônias e o país de origem reduziu após a campanha nacionalizadora, por força de lei que obrigou o rompimento de laços. No entanto, como dito anteriormente, a integração entre poder local e o exercício da proibição acabou em ambíguas relações entre o exército e as associações.

Em 1938 foi implantada a ‘nacionalização’ e uma forma sutil de afastar os professores que comandavam os exercícios de ginástica em alemão foi o arrendamento do prédio, campo e instalações por 300\$000 réis mensais, por tempo indeterminado, ao 32º Batalhão de Caçadores [...]. O arrendamento aproximou o 32º B.C da Associação Ginástica Blumenau, o que ficou comprovado quando a sociedade comemorou o seu sexagésimo sétimo aniversário de fundação nos dias 5 e 6 de outubro de 1940. Entre as competições ginásticas realizadas, sete provas foram em aparelhos e dedicadas aos oficiais do 32º B.C. Cinco provas de atletismo para homens foram dedicadas à juventude do Brasil. Quatro provas de atletismo para moças foram dedicadas do (*sic*) Tenente Coronel Floriano de Lima Brayner e esposa. O punhobol disputado entre diversos clubes teve o prêmio Frederico Kilian. [...] Os festejos foram abrilhantados pela banda musical do 32º B.C.. [...] Participaram das competições, atletas e ginastas da Associação Ginástica Blumenau, 32º B.C, , ginastas de Joinville, Brusque, São Bento do Sul, Nova Berlim, Indaial, Timbó e Benedito Novo. Também participaram dos festejos a Sociedade Recreativa e Esportiva Ipiranga, Sociedade Desportiva Blumenauense, Esporte Clube Náutico América, Clube Atlético Catarinense, Liga Atlético de Florianópolis e Colégio Santo Antonio. [...] A Associação Ginástica Blumenau foi a precursora das atividades atléticas no Vale do Itajaí, construindo o primeiro Ginásio coberto do Estado de Santa Catarina. (KORMANN, 1996, p. 154) .

Esse era o tom que assumia, inclusive, a constituição do grupo de associados: sócios e demais convidados. Isso porque a Associação Ginástica Blumenau apresentava, além de números de ginástica, reuniões recreativas e excursões, noites de entretenimento com música, canto e teatro, abertas ao público em geral. Aos sócios eram oferecidos os exercícios ginásticos: “Apesar da guerra, foram registradas em 1914, 88 aulas semanais de ginástica e 13 noites de apresentações, incluindo as noites de entretenimento. A frequência média foi de 19 ginastas por noite.” (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 2004, p.107).

Ainda que se tenha notícias de que a atividade principal da associação era a prática de “ginástica olímpica” como constava no Estatuto, ela foi responsável pela criação de clubes de outras modalidades desportivas. Foi a ela que coube a criação do primeiro Clube de Futebol de Blumenau, em 1910, aquele que viria a ser o Clube Blumenauense de Futebol dez anos mais tarde.

O futebol já vinha aparecendo, junto ao remo, como atividade em torno da qual se congregava a atenção do público. Toda a agitação em torno das duas modalidades é acompanhada por crescente interesse popular e sempre noticiada pela imprensa, especialmente na capital. No caso do futebol, as notícias passam a ocupar lugar de destaque no jornal “O ESTADO”, em que diversas e seguidas edições foram mostrados os campeonatos disputados no Rio de Janeiro, em São Paulo e no exterior, com espaço cada vez maior e em ritmo correspondente ao interesse e à prática local (O ESTADO, 1920). O futebol local nascia e animava-se pelo enfrentamento entre os times do Internato e do Externato do Ginásio Catarinense, tradicional escola formadora das elites do estado de Santa Catarina, além das partidas que envolviam o Trabalhista, o Figueirense e o Avahy, em torneios que já se mostravam não apenas contendas esportivas, mas também manifestavam disputas políticas em torno da organização do esporte²⁶.

A primeira competição foi realizada na tarde de domingo do dia 26 de março de 1911, num pasto situado nos fundos do Hotel Holetz (atual Grande Hotel), quando a equipe da Associação Ginástica Blumenau enfrentou o “time” de tripulantes do cruzador alemão “Von der Tann”, que aportara em Itajaí no dia 25 e que permaneceu no porto até o dia 27, às 18 horas, quando rumou para o sul. Um dos tripulantes da equipe alemã teve que ficar à bordo de serviço, tendo o “time” enfrentado os blumenauenses com um jogador a menos. (KORMANN, p. 1996, p.155).

²⁶ Ver também Dallabrida (2001).

As partidas de futebol se popularizaram em Santa Catarina, em geral, no início do século XX, quando a Liga Sta. Catharina de Desportos Terrestres foi fundada, ao mesmo tempo em que na capital começam a se organizar eventos desportivos em consonância com a urbanização e os ritmos modernos imputados à cidade. Ora o futebol, ora o remo, ocupavam as agendas sociais e os debates nas ruas da cidade, mas o último paulatinamente perdia espaço nas publicações que acompanhavam o interesse público pelos jogos de futebol e o igual incremento das Ligas desse esporte. A “Liga Sta. Catharina de Desportos Terrestres”, que contava inicialmente com os dois times do Ginásio passa nos anos 1920, a incorporar os quadros Avahy, Trabalhista, Figueirense e Florianópolis. Além disso, tornam-se freqüentes as partidas contra combinados ou times de fora de Florianópolis ou mesmo de Santa Catarina.

Blumenau também se destacou na criação de um clube de remo, o Náutico América, e igualmente tornou o esporte um elemento em torno do qual se organizou a vida social.

Com grande festa popular, o Clube Náutico América inaugurou no dia 6 de novembro de 1932, o seu novo galpão, e no dia 8 de novembro do mesmo ano, com grande festa esportiva foi inaugurada a sede, com belo tempo e dependências lotadas. Foram realizadas: corrida de bicicleta da rua das Palmeiras até Encanto (40,2Km); corrida de 100 metros. 200 metros; 4x 100 metros e 500 metros. Natação, 100 metros. À noite, grande baile com o atendimento de Paulo Gresser, ecônomo muito conceituado na época. (KORMANN, 1996, p. 161).

As regatas e as festas que em torno delas se organizaram foram oferecendo uma dinâmica urbana e moderna, ligando definitivamente, conforme afirma Sevckenko (1998, p.572) sobre o mesmo fenômeno no Rio de Janeiro, “a vida social da cidade com a agitação charmosa das praias.”

Num cenário em que muito pouco da prática de exercícios físicos em geral, jogos e esportes, era difundida por medidas oficiais, as novas diretrizes pensadas para a educação dos corpos não se furtava a reconhecer que os programas elaborados e executados em comunidades estrangeiras, nas escolas e associações culturais, era um demonstrativo de nações com culturas bem organizadas, que muito cedo definiram a função social que essas atividades teriam.

O preparo físico da juventude para o exercício de plenitude de as faculdades em função da Pátria e da sociedade constitue, entre os povos adiantados, preocupação de relevo, que se concretiza na organização da cultura física sob

a diretrizes técnicas indispensáveis ao bom rendimento dessa face da educação integral. No Brasil, onde um estadista do vulto do Presidente Getúlio Vargas empreendeu uma renovação profunda, não só na ordem e praxes políticas, mas especialmente na vida administrativa, em consonância com as irresistíveis tendências do mundo social hodierno, a educação do corpo é matéria de cogitação quotidiana, sobre que incidem também as transformações que se processam a favor da elevação do nível social e cultural do país, com a valorização do homem para a tarefa de exploração e dinamização das riquezas que o cercam. O aprestamento físico das gerações novas para a reabilitação racial do Brasileiro se reflete em providências de intenção humana flagrante. (SANTA CATARINA, DIÁRIO OFICIAL, 194?).

Reconhecer a superioridade física e cultural dos germânicos levou o país a encontrar nas associações desportivas e nos programas de Educação Física das escolas étnicas parte do seu rumo na elaboração de sua própria estratégia de cultura corporal e higienização da sociedade. O primeiro passo foi dado com a obrigatoriedade da disciplina Educação Física nas escolas primárias e secundárias de todo o país (Artigo 134, da Constituição de 1937) seguido do Decreto-Lei n.1.545, de 25 de Agosto de 1939, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Este último já destaca no primeiro artigo que a adaptação seria alcançada “pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum.” Dentre as funções do Ministério da Educação e Saúde, estariam: “d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinam à Educação Física, instituem bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país.”

Dessa maneira, a escola assumiria as funções de introduzir e disseminar uma cultura física entre as crianças, e faria circular preceitos de higiene nas comunidades em que estivesse localizada. É possível que seja esta a razão de as escolas terem sido um alvo mais determinante das ações nacionalizadoras, pelo fato de representarem o ambiente oficial de formação moral, cívica e intelectual, sendo as únicas instituições que poderiam ser diretamente controladas pelos serviços de inspeção, conforme se vê a seguir:

Esta escola vem embaraçando, seriamente, a questão da nacionalização do ensino. O professor ministra todas as suas aulas na língua alemã e, segundo consta, faz discursos, incutindo no espírito do povo, a não deixar que os filhos desaprendam o idioma alemão, por ser mais belo e verdadeiro.[...] *A ginástica e os cantos são todos em alemão.* (TERMO DE INSPEÇÃO. Do professor Drausio Cunha, sobre a escola mista particular de Rio do Cerro II, município de Jaraguá. 8 de junho de 1937, grifos meus).

Se a medida mais eficaz para solução do problema da difusão de culturas estrangeiras em território nacional, num primeiro momento, foi fechar escolas e substituí-las por oficiais, obrigando o uso da língua portuguesa nas aulas, no caso da Educação Física a tarefa se apresentava mais complexa. Enquanto as outras disciplinas do currículo escolar não sofriam alterações, a Educação Física precisava delimitar conteúdos e métodos e encontrar seu lugar no cumprimento das novas funções atribuídas à escola, existindo também para servir de preparação para o regramento do tempo livre.

Assim, se as sociedades ginásticas legaram algo além de uma dinâmica social em torno da prática de exercícios físicos para os descendentes e imigrantes alemães, isso foi parte importante dos seus programas que permaneceram sem o devido tributo nas lições de Educação Física que apenas recentemente começavam a ser elaboradas.

Pensando a Educação Física: orientações da Revista de Educação

Esta não era, no entanto, a primeira tentativa de delimitar um “conteúdo” para a Educação Física Escolar e para o debate sobre a utilidade da prática de exercícios físicos na formação integral. A Revista de Educação²⁷, editada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937 pela Imprensa Oficial do Estado, que se definia como um “Órgão do Professorado Catarinense” e tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos, a fim de orientar e auxiliar o professor, publicou em seus números uma série de artigos sobre o tema.

O periódico foi publicado em cinco volumes: quatro em 1936 e um em 1937. Em geral, os temas abordados diziam respeito a problemas práticos que acometeriam os professores em exercício, sobretudo no campo das metodologias de ensino de caligrafia e matemática, entre outros conteúdos curriculares, e não há padrões na publicação. Seções são inauguradas e desaparecem no número seguinte, temas que ocupam espaço de destaque em uma edição são esquecidos nas posteriores, fazendo acompanhar, ao que parece, uma demanda específica dos professores por certos assuntos.

Apenas uma temática, porém, foi abordada em um artigo com quatro partes distintas²⁸ em quase todos os números: “A Educação Física na Escola”, de autoria do Inspetor Escolar

²⁷ Encontrada no Arquivo Público e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

²⁸ Apenas o número 6 não possui um artigo sobre a Educação Física, mas ainda assim notifica que ele não foi publicado por falta de espaço, e seria retomado no número seguinte.

Antonio Lucio. Não há dados sobre as atividades ou formação do inspetor que o coloquem próximo das práticas de Educação Física e que pudessem justificar ser ele a falar sobre o assunto no periódico. Contudo, as discussões sobre a utilidade da Educação Física nos projetos de modernização pedagógica e a série de “lições práticas” que aparece ao final como instruções aos professores, são de sua autoria e possuem estreitas semelhanças com os ensinamentos do curso de formação de professores de Educação Física que seria criado na capital em 1938.

Além do tema da Educação Física, comumente são encontrados na Revista artigos que versam sobre questões pertinentes à saúde, e de que forma a escola poderia servir ao objetivo da profilaxia de enfermidades comuns às crianças. Era evidente, nas concepções apresentadas pelo periódico, que a instituição escolar tinha por função expandir a salubridade dos seus espaços para a vida privada da criança. Uma campanha de saneamento pela educação vinculava higiene e moral e, baseando a manutenção de hábitos sadios numa atitude direcionada a esse fim e assumida pelo indivíduo, tornava a questão um problema de ordem pedagógica. A escola primária, portanto, servia a esse propósito porque

[...] sua acção se exerce sobre o cerebro infantil ainda plastico, virgem de defeitos, e póde, por isso, afeiçoar-lhe a estrutura mental, orientar-o, e incutir-lhe um systema duradouro de habitos. Ella só é capaz. Armada a autoridade que a sua propria essencia lhe dá, guiada pelo espirito do mestre, em que se alliam o saber e o methodo, a intelligencia e o coração, nenhum outro aparelho existe, nem existirá, cuja acção se lhe possa comparar. Sómente ella é efficaz. Porque, em seu rumo, não encara este ou aquelle problema da hygiene, mas todos; não faz prophylaxia desta ou daquela molestia, mas de todas; não se endereça a esta ou aquella classe, mas á universalidade social. (ALMEIDA JUNIOR *apud* ROCHA, 2003, p.43)

A propaganda realizada pela escola não poderia ser, porém, dogmática. Somente uma base científica das lições somada à autoridade do professor, exerceria influência suficiente que fizesse com que o indivíduo se espelhasse no exemplo a ser seguido.

Rematando essa obra, o raciocínio. Parte do grupo das *ciências da natureza*, a higiene deveria afastar-se da *frieza dos compêndios* e das *enfadonhas exposições magistrais*, primando por um ensino objetivo e pelo contato direto com os fatos. Nesse percurso, que vai da imitação ao raciocínio, “o que o habito fixa, a intelligencia comprehende e explica, armando melhor o individuo para adaptar-se ás condições novas e imprevistas, que constituem uma grande parcella da vida.” (ROCHA, 2003, p. 47, grifos no original).

Muito mais que evitar atitudes viciosas ou cultivar hábitos salutarres, as ações da escola deveriam estar dispostas a criar novos modelos de conduta que passavam pela sistemática introdução de princípios racionais na organização pedagógica, pela expressão de saberes legítimos, por aquilo que era considerado essencial ensinar às novas gerações. A Educação Física emergiu como um saber escolar que expressava uma parcela da preocupação recorrente com a saúde do físico, mas sobretudo com a preparação para o trabalho, com a formação de uma estrutura de personalidade dócil, a manutenção da vida e o gerenciamento indireto do tempo livre.

É nesse contexto, onde a saúde emerge como um discurso que agrega diversos hábitos a serem edificados/modificados pela escola que, convivendo com as lições sobre a saúde da boca, da coluna, do sistema nervoso etc, surgia na Revista de Educação em 1936 a Educação Física como um campo de conhecimento que fazia parte das suas funções institucionais, mas que se transmutava em saber escolar.

As relações entre a saúde e a Educação Física eram bastante evidentes para o Inspetor Antonio Lucio, mas a transformação de um conhecimento sobre o tema em disciplina do currículo escolar impunha novas exigências e apresentava uma função distinta:

Não devemos entendê-la [a Educação Física] somente como cultura do físico, com o fim de melhorar as condições de saúde, corrigir defeitos, auxiliar a natureza na sua obra de evolução por que passa o organismo da criança nos diversos períodos de crescimento, mas também como educação moral. Si a educação visa preparar o indivíduo para a vida, a Educação Física deve aparecer em um plano destacado, pois que é um meio de se preparar para viver ou seja, é a própria Vida. (LUCIO, 1936, n.1, p. 24).

O discurso de Antonio Lucio coloca o que há de central no debate sobre a utilidade política e social da *Vida*. Aquilo que qualifica o corpo, para o Inspetor, é a sua possibilidade de servir a função social que a ele é oferecida, de carregar uma identidade partilhada e útil a todos; e para isso a Educação Física serviria ao aprimoramento de um corpo, em essência sem qualidades, até tornar-se “social”.

“Educar para a vida” também era o conceito-chave da filosofia educacional em voga, distribuída panfletariamente pelo grupo de pioneiros em meados da década de 1930. O movimento pela Escola Nova no Brasil insistia no pressuposto durkheimiano de reproduzir na instituição de ensino o funcionamento da sociedade, principalmente do trabalho, a fim de que a criança fosse habituada às condutas disciplinadas, necessárias ao convívio social. Santa

Catarina estava a par dos debates sobre essa nova filosofia educacional que poderia edificar o cidadão adequado a trilhar os caminhos da modernidade, tanto que instituiu nos anos de 1930 e 1940, eventos de formação continuada para docentes das escolas primárias e normais visando divulgar os princípios da chamada pedagogia moderna (BOMBASSARO, 2006).

A vida, como os pioneiros a entendiam, era aquela do trabalho, do exercício laboral cujas habilidades deveriam ser construídas desde a infância. Nada melhor que um espaço educativo disposto a fazê-lo sob moldes “científicos”. Isso, porque, a nova escola

[...] deveria assumir um “caráter biológico” capaz de desprender-se dos interesses de classe, aos quais estava submetida a “educação tradicional”, centrando-se no direito de todo indivíduo ser educado “até onde lhe permitam suas aptidões naturais, independentemente das razões de ordem econômica e social”. “A feição mais humana” e a verdadeira função social da “educação nova” seria empreender uma “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”. (PAGNI, 2000, p.111).

Engendrada no Brasil numa perspectiva direcionada ao aprimoramento das capacidades para o trabalho, a doutrina dos pioneiros tinha por intuito, muito enunciado, valer-se das condições biológicas, de uma pré-determinação vista como natural, para fundamentar a distribuição das funções sociais. Sendo assim, eram justamente a carne e o sangue que deveriam ser considerados como moduláveis e tornados objetos de intervenção racional da nova pedagogia.

A proximidade dos pioneiros com os debates sobre o corpo, além de perpassar grande parte das obras de fundamentação metodológica do movimento, é demonstrada na especial atenção que obteve de Fernando de Azevedo, na década de 1910. A obra “Da Educação Physica”, publicada anos antes do movimento de reformulação do ensino, versava sobre os métodos de Educação Física e demonstrava o interesse que se configurava em torno da disciplina como instrumento importante da construção do vigor físico que se almejava incutir no homem novo. Mesmo que não fosse essa sua mais expressiva publicação, ou uma obra necessariamente ligada ao movimento renovador, ela já demonstrava princípios norteadores da nova concepção de educação que passava a proclamar-se curadora das mazelas sociais, em especial pela sua capacidade de produzir efeitos sobre “o espírito”. Afirmava ele, em trecho que sintetiza bem as suas aspirações e seu referencial teórico:

Dizer, portanto, com Arnold que a conducta e a acção constituem três quartos da vida; pretender com Robertson que o homem é a somma de seus

movimentos; com Waudsley que o caracter é simplesmente um conjunto de habitos musculares; com Bluntschi que a historia não é senao a narração de movimentos conscientemente queridos, e sustentar, enfim, que o pensamento é uma mutação, tudo isto bem mostra quaes as relações que existem entre a intelligencia e a força [...]. (AZEVEDO, 1915, p.38).

O controle exercido localmente sobre o corpo era internalizado, transformando-se em autoregulação mesmo fora das instituições nas quais o ele se exerceria primeiro. Tornava-se parte da estrutura subjetiva um constante apelo à regulação de funções corporais que costumavam fazer parte do foro privado: a saúde, a sexualidade, o desperdício de energia. Azevedo acreditava que o ensino de séries de exercícios propiciaria um apreço pelas práticas corporais que seriam reproduzidas no tempo livre, resultando numa identidade definida pela auto-vigilância constante. Os sentidos de saúde e disciplina tomavam uma amplitude que se remetia não apenas à sanidade física, mas principalmente, ao correto emprego das energias psíquicas: neutralizar as “taras”, evitar o desperdício de força, corrigir a “sentimentalidade doentia”.

O problema da “higiene social”, como o próprio Fernando de Azevedo (1915) chamava esse fenômeno de direcionamento das energias que compunham a esfera da personalidade do indivíduo, e portanto do coletivo, significava a obliteração do que se chamava de maus hábitos, criados em grande medida pela configuração do trabalho e da urbanização das cidades. Tal estado de coisas geraria uma inclinação aos vícios, que o mau exemplo estimularia, iniciando as crianças sem o direcionamento adequado na prática de jogos de azar, no alcoolismo, e em tudo aquilo que o fizesse abandonar a si mesma, cedendo aos impulsos mais brutais e improdutivos. Concluía-se que esse era um fenômeno mais comum entre as “crianças pobres”, ou exclusivamente pertinente a elas, em razão de habitações que padeciam de falta de asseio e que gerariam uma “hereditariedade biológica viciosa” (AZEVEDO, 1915, p. 286).

Segundo o Autor (1915, p.23-4), aplicando o pensamento de Coubertin à Educação Física, a transformação social étnica seria favorecida pela disciplina na medida em que seu objetivo consistia na direção das energias do individuo, utilizando algumas e neutralizando outras. A direção deveria ocupar-se das forças físicas, compreendendo o sistema muscular, nervoso, respiratório e digestivo; das forças morais e intelectuais, “que concorrem ao melhoramento do corpo humano, como a reflexão e a observação, a vontade, a audácia e a perseverança”; às forças sociais, como o “espírito de camaradagem, a comparação, que provoca a admiração, a lucta, a solidariedade e o espírito associativo”. Deveria administrar os

caracteres físicos, aqueles hereditário ou adquiridos; morais, como a timidez, o “temor do movimento e todas as forças de desânimo e abulia”, e sociais, “provocada pela presença de outrem, a esquiva neurasthenica e a susceptibilidade sombria”.

Logo, ao Estado caberia a orientação e o saneamento das condições não favoráveis aos desenvolvido étnico da população, não somente pela Educação Física Escolar, mas também pela criação de espaços públicos para a prática de exercícios físicos, como praças, “campos de jogos” e “jardins públicos”. A Educação Física como disciplina escolar seria o

[...] factor de elemento social e elemento capaz de derivar para a actividade higienica e moralizadora, esta mocidade, que por outra fôrma, quando não se viciasse no alcoolismo, acabaria por se degenerar nas atmosferas viciadas dos cafés, das casas de jogo ou da própria residência. (AZEVEDO, 1915, p.287-8).

Dessa forma, imbuído desse novo espírito sobre as funções sociais da disciplina, o Inspetor Antonio Lucio já dizia que “a escola atual [em Santa Catarina] não pode prescindir da Educação Física.” Era necessário que a instrução de exercícios, jogos e esportes estivesse destinada a harmonizar “o desenvolvimento intelectual, moral e social.” (LUCIO, 1936, n. 1, p. 24).

Essa formação integral era justificada pelo princípio da reprodução de espaços de desenvolvimento de habilidades sociais e laborais na escola, sobretudo nos jogos, em que a criança teria oportunidade de “pôr em pratica a honestidade, lealdade, o espírito de cooperação, o respeito ao adversário e a obediência às decisões superiores.”

A criança aprende desde os primeiros passos, nos jogos infantis, a respeitar as regras preestabelecidas, não procurando vencer por meios desonestos; agirá com lealdade para o com o “banco” contrario e sentirá a satisfação intima de suas atitudes francas; si vencedor, saberá respeitar o vencido e conhecerá o prazer de uma vitória justa e merecida; vencido, reconhecerá o valor de seu adversário e será por ele tratado com o devido acatamento que merece um contendor honesto e leal. Compreende o espírito de cooperação. Sabe que seu esforço é para os seus companheiros e a vitória de um é a vitória de todos. Passará a compreender a necessidade de se agrupar e que o homem não deve e nem pode viver isoladamente. Aprende a acatar as decisões dos juízes, o que irá influir em toda a sua vida, quer no trabalho cumprindo ordens de seus superiores, quer em sociedades respeitando as autoridades, e nas competições esportivas, não oferecendo o triste espetáculo que presenciamos na maioria das pugnas esportivas travadas em “nossas canchas”, quasi sempre porque não sabem acatar decisões e não apresentam a devida educação adquirida no convívio em colaboração e retemperada na luta. (Ibid., p.24-25).

Obedecer, acatar, conviver, parecem três termos que definem os aspectos mais almeçados pela prática da Educação Física Escolar, nesse primeiro momento em que se elaboram as lições. Isso porque passava a se reconhecer que a fala do professor sobre as características morais desejáveis não surtiria o mesmo efeito “si a criança mui raramente tem ocasião de por à prova o seu controle emocional em atos que exijam tais requisitos.” (Ibid., p. 25).

Ao criar condições para que a criança testasse a sua capacidade de dominar-se física e moralmente, a escola estaria oferecendo a ela a oportunidade de aperfeiçoar a sua “natureza”. Por isso, as lições buscavam introduzir movimentos considerados “naturais”, como pular, correr, saltar, sempre requisitados por outras disposições tidas como da essência das crianças: o brincar e jogar. A opção por jogos e brincadeiras era uma estratégia para trabalhar os grupos musculares por meio de atividades que demonstrassem algum caráter lúdico. “A atividade interessada é o meio, não o fim do trabalho escolar”, dizia Lourenço Filho (2002, p. 284), e o fundamento da introdução dos jogos na escola pode ser encontrado na psicologia apropriada pelo movimento escolanovista, defensora de que pelas atividades lúdicas a criança passaria “do jogo primitivo às formas de jogo superior e do trabalho com fim intrínseco.” (Ibid, p. 284).

A natureza e o significado do jogo como elemento cultural, foram estudados nessa mesma época por Huizinga (1971), que o considerava mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. O jogo tinha, mais que tudo, uma função significativa, que transcenderia as necessidades imediatas da vida e conferiria um sentido à ação.

A teoria sobre o jogo desenvolvida pelo Autor se destina, em grande parte, a questionar as explicações sobre a sua necessidade biológica. Algumas dessas teorias definiram-no em termos de descarga de energia vital superabundante, fazendo com que os indivíduos “naturalmente” se encaminhassem na escolha do jogo. Essa tese seria parcialmente explicada por Elias e Dunning (1992) muitos anos depois, e colocada em termos de regulação social dos comportamentos por meio da tutela do tempo livre. Outras teorias, diz o autor, definem o jogo como espaço de satisfação de uma “necessidade de imitação, ou ainda simplesmente “de distensão”, em que sua função residiria na preparação, especialmente do jovem, para as tarefas sérias que a vida exigirá, ou mesmo no autocontrole indispensável.

O que leva Huizinga (1971) a discordar desses modelos é que a intensidade e atração exercidos pelo jogo não poderiam ser explicados exclusivamente em termos biológicos, mas,

sobretudo, pela função social que se poderia atribuir a eles, pela capacidade de excitar, pela tensão, alegria e divertimento do jogo que se explicaria o lugar por ele ocupado nas dinâmicas das sociedades humanas. Em suas palavras: “Este último elemento, o *divertimento* do jogo, resiste a toda análise e interpretação lógicas. [...] E é ele precisamente que define a essência do jogo. Encontramo-nos aqui perante uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal.” (HUIZINGA, 1971, p. 5).

A concepção do Autor é, no entanto, a de que o jogo é um fenômeno que deve ser interpretado na sua significação primária, naquela manipulação de imagens, de “imaginação da realidade”, buscando entender e considerar o valor e o significado disso para a dinâmica social. Assim, o que faz dele um elemento com função social, seria

[...] o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quando pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É “jogando até o fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios. (HUIZINGA, 1971, p. 11-2).

O jogo, como diz o Autor, possui além de suas características formais e de seu ambiente, radicalmente alegre e tensional no sentido positivo, um outro traço ainda mais importante, qual seja a consciência ainda que latente de estar “apenas fazendo de conta”. A semelhança que o Autor encontra entre os rituais e as celebrações de devoção com o jogo é ainda indefinida por sua própria teoria. O que interessa saber, de toda essa digressão sobre os jogos, é que a capacidade mimética, a possibilidade de servir de espaço de descontrolo e fuga da vida cotidiana, assim, como a circunscrição num espaço específico de ação e regulação puderam torná-lo um elemento pedagógico de grande utilidade para os projetos dos anos 1930 no Brasil e em Santa Catarina. Uma estratégia de incorporação e criação de disposições corporais e morais que o tornavam bastante sedutor aos planos de Educação Física executado pela escola num contexto em que era necessário forjar o “bom cidadão”. Para tanto, a atração que exerciam os jogos poderia favorecer a adesão dos indivíduos a um programa disciplinar de exercícios físicos que se tornava imperceptível pela sua característica lúdica.

Todos esses pressupostos eram reconhecidos pelo Inspetor Antonio Lucio. Numa curta introdução sobre a importância da Educação Física, em seu artigo da Revista de

Educação, ele justificava a premente necessidade de lições que estivessem fundamentadas no plano nacional de desenvolvimento de uma educação com fins sociais bastante definidos: caminhar para a modernidade, todavia ainda latente, pelo desenvolvimento de características úteis à convivência social. Uma nova educação para uma civilização em mudança também era o tom que aproximava o discurso de Antonio Lucio do debate escolanovista, alertando sobre a necessidade de preocupação pedagógica com as lições de Educação Física: “É necessário, porém, que seja [a Educação Física] baseada na pedagogia, para que fique em harmonia com o desenvolvimento intelectual, moral e social.” (LUCIO, 1936, n. 1, p. 24).

As lições de Educação Física de Antonio Lucio: cultura do físico e educação moral.

Após explicitar de maneira breve a concepção que fundamenta a Educação Física Escolar, o trabalho de Antonio Lucio no periódico era fornecer um plano de ensino detalhado para a disciplina nas “escolas rurais”, “de fácil execução”, “com a colaboração do sr. Tenente Álvaro de Veiga Lima, brilhante oficial do nosso exercito e um grande animador da Educação Física da nossa juventude”, tendo sido elaborado “em conformidade com o Regulamento de Educação Física²⁹, algumas lições perfeitamente enquadradas às exigências pedagógicas.” (Ibid, p. 25-26).

As instruções que foram apresentadas na Revista se destinavam, segundo o Autor, às crianças do ciclo elementar das escolas primárias. Os artigos não se furtam, porém, de dar consequência às propostas de exercícios físicos para todas as faixas-etárias, como um manual de bem-estar e saúde, fazendo o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, desde que compatível com a sua “natureza”.

Dessa forma, o programa distinguia características de crescimento e gênero a fim de delimitar quais tipos de intervenção sobre os corpos seriam mais eficientes:

A Educação Física elementar (pré-pubertária) destinada as crianças de 4 a 13 anos, mais ou menos.

A Educação Física secundária (pubertária e pos-pubertária) destinando-se aos indivíduos de 13 a 18 anos.

²⁹ Supõe-se que Antonio Lucio estivesse se referindo ao Regulamento nº.7, introduzido no Brasil em 1929 e que estabelecia parâmetros para a prática de Educação Física em todo o país.

A Educação Física superior (esportiva e atlética) destinadas aos jovens admitidos a este grau e que podem seguir suas práticas até o declínio da força muscular (30 a 35 anos).

A Educação Física feminina.

A Ginástica de conservação da idade madura (após os 35 anos). (Ibid., p. 26).

A definição de segmentos caracterizados por particularidades do desenvolvimento físico era herdeira de uma divisão científica da vida, comum à biologia, e incorporada pela pedagogia. Institui-se certa cronologia do corpo que relaciona faixa-etária e desempenho/modelagem, procurando tornar mais eficaz a intervenção sobre segmentos etários que seriam homogêneos.

A noção de homogeneidade alcançava também, em especial os discursos pedagógico gerados pelo movimento escolanovista, a organização das classes, o que pode demonstrar uma influência da Psicologia, ciência que passou a delimitar e classificar as competências intelectuais das crianças e suas aptidões escolares. No entanto, essas características tinham sempre uma justificativa biológica: herança de uma linhagem mais ou menos culta, mais ou menos habilidosa etc, e assim assumiram uma feição fatalista na medida em que interpretava o nascimento em determinada família como parcela importante da determinação de características intelectuais e físicas. Restava à escola apenas a lapidação e o aprimoramento dessa base.

O que se vê expresso no artigo é a possibilidade de uma Educação Física extensiva à vida, a criação de um manual para a disciplina curricular mas que, ao mesmo tempo, promulgava uma forma de relacionar-se com a prática de exercícios físicos além das instituições escolares; buscava instituir uma disposição corporal que se prolongaria para o tempo livre e para a vida privada.

A primeira, a Educação Física elementar ou pré-pubertária, estaria destinada às crianças de 4 a 13 anos, em pleno crescimento e que “tem antes de tudo, necessidade de vigorosa saúde”. Para essas a Educação Física deveria ser “higiênica” e teria por “fim desenvolver as grandes funções: respiratória, circulatória, articular, etc”, além de “Educar a coordenação nervosa sem contudo pretender desenvolver sistematicamente os músculos.” (Ibid, p.26).

Acompanhando as distinções sobre os “tempos da vida”, aparecem as primeiras menções às diferenças de gênero que deveriam criar e reafirmar uma identidade “feminina”

ou “masculina” como estratégias de circunscrição de lugares sociais específicos. O trecho abaixo reitera a condição feminina delicada, sensível, pura, e futuramente materna, que deveria ser preservada dos “choques” e “golpes” que a prática de atividade física poderia gerar. A garantia da capacidade reprodutiva passava pela reafirmação do caráter feminino ou masculino e daquilo que lhe é “socialmente” específico: a mulher fortaleceria o aparelho reprodutivo, além de exercitar a graça nas danças rítmicas, enquanto aos homens era reservado o exercício de um programa “mais muscular” e competitivo. Meninos e meninas deveriam ser preparados para realizar funções sociais distintas e, portanto, a compleição física de que deveriam dispor deveria ser também diferenciada.

Entretanto ainda algumas considerações sobre a Educação Física feminina tornam-se necessárias, porquanto certas funções particulares às moças, impedem de aplicar-lhes os mesmos métodos que aos rapazes. Até a idade de 7 anos, as indicações higiênicas da Educação Física são as mesmas para ambos os sexos; mas desde os 8 anos, começam a aparecer diferença que irão se acentuando até a idade adulta. No momento da puberdade, enquanto o rapaz procura intuitivamente ocasiões de produzir esforços musculares intensivos, a mulher torna-se ao contrario, mais calma e mais reservada. Sua Educação Física deve ser essencialmente higiênica. A mulher não é constituída para lutar, mas para procriar. Convém que, tratando-se dela, os exercícios contribuam para o desenvolvimento normal da bacia. A marcha dos exercícios rítmicos, o salto na corda, os jogos de raquete, o transporte de pesos leves em equilíbrio na cabeça, etc., serão, em princípio, os exercícios próprios a mulher. Qualquer exercício que seja acompanhado de pancadas, de choque e de golpes, é perigoso para o órgão uterino. (Ibid., p. 26).

O fundamento científico que respaldava a eficiência proclamada dos exercícios era a Fisiologia, mas sua eficácia também era garantida pela organização pedagógica dos programas assim distribuídos:

1 – Grupamentos dos indivíduos: a separação dos diversos indivíduos de um mesmo ciclo (o ciclo elementar) para melhor execução de certos exercícios peculiares a cada um. O ciclo elementar comporta o: 1º grau – crianças de 4 a 6 anos; 2º grau – crianças de 6 a 9 anos; 3º grau – crianças de 9 a 11 anos; 4º grau – crianças de 11 a 15 anos. Dizia o Autor que os limites de idade mencionados serviriam apenas como indicação: “O professor, professora, instrutor, afinal, deve conciliar, na formação das turmas, o estado fisiológico dos indivíduos com a sua idade real.” (Ibid.26).

2 – Adaptação do exercício: “É a classificação dos exercícios convenientes a cada ciclo e a cada grau, interessando mais de perto a quem organiza.” (Ibid.27).

3 – Atração despertada pelo exercício: este é o quesito que, segundo Antonio Lucio, deveria ser mais desafiador ao professor ou instrutor. Dizia ele: “Como é natural, a Educação Física monótona e severa não convem a criança nem ao adulto. O exercício físico será tanto mais salutar e higiênico quanto maior o prazer com que for praticado.” (Ibid.27).

4 – Verificação periódica: para o ciclo elementar essa verificação deveria resumir-se apenas ao exame fisiológico pelo médico, constando de pesagens e mensurações dos alunos.

A necessidade de tornar atraente a prática dos exercícios reaparece inúmeras vezes nas lições do Inspetor. Em determinado momento, quando interroga retoricamente como as lições devem ser, a ênfase recai sobre os seguintes aspectos: contínua, alternada, graduada, atraente, disciplinada. Atraente, diz o autor, é “quando os exercícios são variados, quando os pequenos jogos são introduzidos na lição no momento oportuno, como já vimos e finalmente quando o instrutor, por seu exemplo, sabe manter a alegria da sua escola” (LUCIO, 1936, n.3, p. 23). O que se depreende dessas afirmações é que o objetivo inicial é mais “melhorar” e “aperfeiçoar”, nas palavras do próprio Antonio Lucio, do que modificar a estrutura física do indivíduo escolar. Fazer desenvolver conforme a sua natureza era a máxima que regia os princípios da disciplina de Educação Física.

A preocupação recorrente em tornar os exercícios constantes a ponto de formar uma subjetividade específica e correspondente aos novos rumos sustenta-se no constante apelo à proximidade das atividades com a “natureza” das crianças, afirmando que os jogos responderiam mais eficazmente aos seus anseios de movimentos “livres”.

[...] nas regras para aplicação do método, os exercícios devem ser atraentes, razão por que, na lição propriamente dita, são sempre incluídos 2 pequenos jogos. Mas, quando devem ser executados os pequenos jogos? Quando o instrutor sentir que a sua escola está aparentando aborrecimento e sono; então terá lugar o pequeno jogo. As regras dos pequenos jogos introduzidos na lição devem ser conhecidos dos alunos. O instrutor dá as indicações necessárias e o jogo só deve ser iniciado ao sinal do mesmo, procurando fazer, nesta ocasião, com que os alunos experimentem o maior prazer. (LUCIO, 1936, n.4, p.20).

Jogos e brincadeiras são, por excelência, atividades consideradas comuns às crianças nas sociedades modernas. Jogos de imitação, de ação, de raciocínio são passatempos para as crianças, mas pressupõem regras, normas, e comum acordo sobre a sua execução. Não são, assim, “atividades livres” no sentido de serem desprovidas de objetivo ou de parâmetros de ação. Os jogos sempre são atravessados pela linguagem, são compostos no interior de uma

cultura, como o próprio Huizinga (1971) já alertava. Dessa maneira, os “jogos” infantis foram apropriados e transformados em conteúdo pedagógico a fim de direcionar as condutas dentro de experiências mais lúdicas e, portanto, menos perceptíveis no seu caráter de controle, e para introduzir elementos da cultura nacional em comunidades estrangeiras, assumindo temas considerados “bem brasileiros”. Isso ocorria na escolha dos enredos em torno dos quais se executariam os exercícios. Dizia-se, dos jogos e brincadeiras, que deveriam dar ênfase à cultura local, desde que considerados nacionais, em vigilância àqueles que poderiam ter sofrido influência ou mesmo ser de prática de comunidades estrangeiras. Esta era uma recomendação que se encontrava nos escritos de Educação Física em geral no país.

O controle, a disciplina, e forma de regulação pela autoridade do professor, também não são suprimidas. Pelo contrário, são reafirmadas pela possibilidade de escolha do tipo de brincadeira, de jogo a ser realizado e pela decisão sobre o tempo e a forma como são levados a efeito. Ter controle era, sobretudo, impor a ordenação adequada à correção dos movimentos, e para isso uma constituição espacial que também oferecesse controle era necessária:

A melhor disposição é a que permite ver todos os alunos. Para as crianças a melhor disposição, no caso de turmas pequenas (até trinta) é em círculo ao redor do instrutor (professor ou professora). Para as evoluções, marchas, deslocamentos, é sempre mais conveniente a formação em colunas dois a dois, três a três, ou quatro a quatro, colocando-se o instrutor no flanco a uma distância que possa observar toda a escola e possa ser visto por todos. Para casos não previstos, exercícios em aparelhos e material improvisado o instrutor deverá dar prova de iniciativa e adaptação às circunstâncias. (Ibid, p. 21).

Tornavam-se assim, exercícios para as crianças, e demonstrações de autoridade didática do professor. A voz era a expressão e extensão do corpo do professor, e recaía sobre o grupo de forma a exigir o cumprimento da ordem:

Se o exercício exigir uma posição de partida (exemplo – mãos nos quadris, pés afastados, etc.) o instrutor dirá – “POSIÇÃO”. Para o caso nosso, o ciclo elementar (crianças) convém que o instrutor aos fazer executar o exercício, o faça por imitação, e sempre sob a forma de brinquedo, dizendo “FAÇAM COMO EU”. Citemos um exemplo: Vamos brincar de avião ...”FAÇAM COMO EU”. À voz “CESSAR”; pára todo o movimento, sem precipitação, voltando à posição de partida. Para o deslocamento o instrutor deve dizer “EM FRENTE – MARCHE” e ao parar dirá “ALTO”. Além dessas existem ainda “FRENTE PARA A DIREITA”, “FRENTE PARA MIM”, (é mais comum) quando se quer mudar à frente da turma. Outras vezes podem ser introduzidas de acordo com a iniciativa do professor. Em todas, porém, deve sempre haver clareza ao ser pronunciada, vivacidade e energia. Com deve o professor

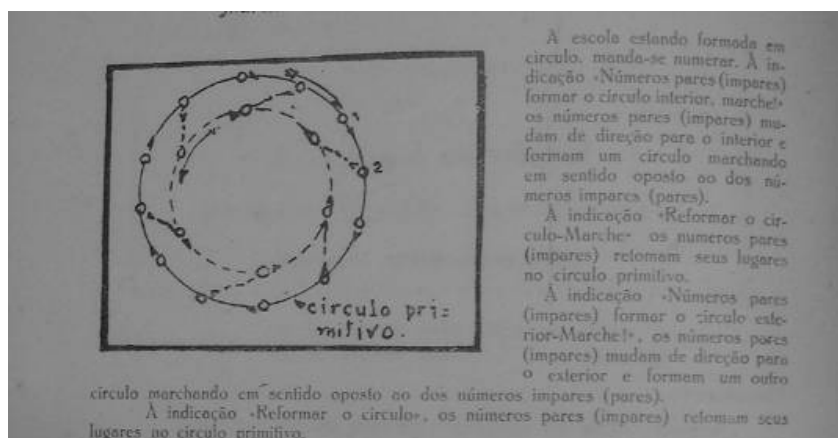
corrigir os erros? Inicialmente o professor deve estar em uma posição de onde possa observar qualquer erro e imediatamente corrigi-lo em voz clara e bem alta, evitando os comentários demorados e que tirem à lição a sua comunidade. (Ibid., p. 25).

As chamadas “lições de Educação Física” eram compostas de uma sessão preparatória, a lição propriamente dita (parte principal) e a volta à calma. A primeira tinha por fim aquecer o organismo e prepará-lo para o trabalho mais intenso da lição propriamente dita. “Compreende exercícios metódicos de energia crescente, suscetíveis de flexibilizar as articulações, de desenvolver os músculos, de corrigir as atitudes, de disciplinar a vontade e o sistema nervoso.” (Ibid., p. 25).

Seriam exemplos desses exercícios:

a) *as evoluções*, exercícios de disciplina coletiva, que permitem ao instrutor, professor ou professora, ter a sua escola (escola chamamos a reunião de um certo número de alunos quando reunidos em uma formação militar qualquer – *coluna de dois ou de três* por exemplo), sempre sob seu controle, isto é, na mão.

Neste aspecto, a sugestão em um dos planos é que se executasse uma marcha em círculo (para meninos) e um roda (para meninas), a primeira ilustrada como segue, com explicações detalhadas sobre sua execução.



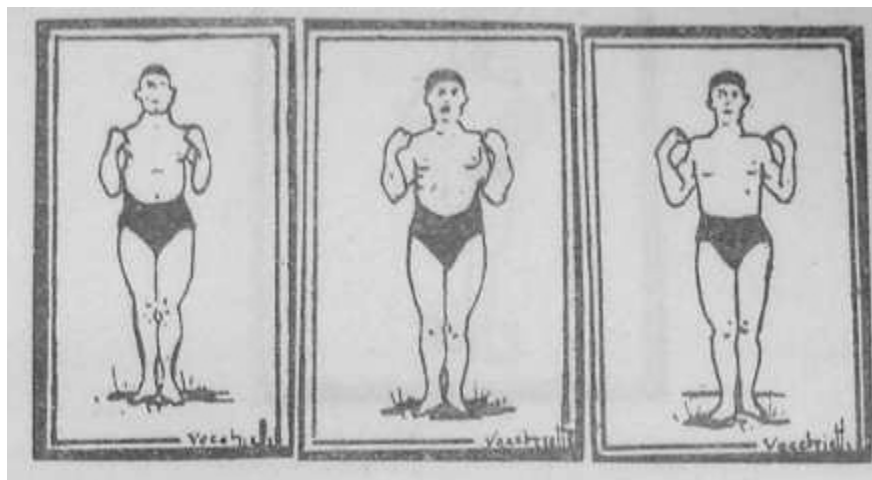
Fonte: Revista de Educação, 1936, n. 4

O “conteúdo” implicado nesses exercícios podia ser mais extenso do que a própria organização de uma atividade recreativa. Os meninos estavam sujeitos a ordens de marcha e mudança de sentido sob o comando do professor, supondo e fomentando uma disciplina

rígida. As meninas, por sua vez, participavam de “deslocamentos, para a direita e para a esquerda”, interrompidas para que, imitando o instrutor, executassem “gestos simples e recreativos.” (Ibid, p. 20).

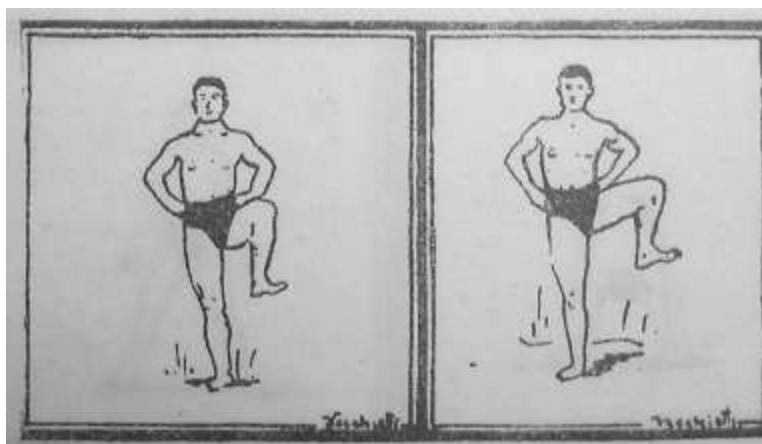
A ressalva mais interessante do Inspetor, na instrução sobre as rodas, era a necessidade de que elas fossem escolhidas de acordo com as tradições locais e preferência dos alunos. “Tanto quanto possível”, dizia ele, “essa escola deverá recair sobre motivos bem brasileiros. A título de exemplo citaremos: Na Baía tem, tem, tem, A canôa virou; Carneirinho, carneirão...; Ciranda, cirandinha...; Passa Passa gavião, etc”. (LUCIO, 1936, n. 4, p. 26).

Em seqüência, na sessão preparatória, seriam executados os flexionamentos das pernas, dos braços, do tronco, assimétricos e da caixa torácica. Seriam estes exercícios metódicos, de energia crescente, suscetíveis de flexibilizar as articulações, desenvolver os músculos, corrigir as atitudes, disciplinar a vontade e o sistema nervoso, a exemplo das ilustrações apresentadas:



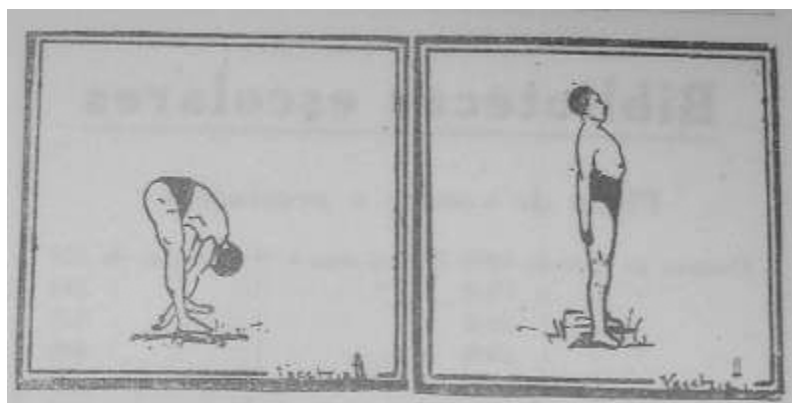
Flexão dos ante-braços (diferentes planos)

Fonte: Revista de Educação, 1936, n. 4.



Flexionamento de pernas . Mãos nos quadris; elevação do joelho (diferentes planos)

Fonte: Revista de Educação, 1936, n. 4.



Flexionamento do tronco. Afastamento lateral – flexão e extensão do tronco

Fonte: Revista de Educação, 1936, n. 4.

Os exercícios para o desenvolvimento da caixa torácica estavam descritos como sendo:

Cheirar a flor: As crianças fazem o gesto de colher uma flor e levando a mão á altura das narinas tomam uma profunda respiração. **O passo do gigante:** Estando os jogadores colocados em linha (uma fileira), ao sinal dado pelo instrutor, eles partem a passos largos até uma linha afastada previamente traçada no terreno; é considerado vencedor aquele que transpuser a distância a percorrer com o menos número de passos.: **Apanhar a borboleta:** Ao sinal dado pelo professor as crianças despersam-se para todos os lados, correndo e saltando, levando as mãos ao ar como para apanhar as borboletas que voam. Durante toda a corrida as crianças devem imitar o vôo das borboletas. **Não passarás:** As crianças são divididas em dois campos, colocadas em duas linhas, uma de frente para a outra. Ao sinal dado, a primeira fileira procura romper a barreira formada pela segunda na qual os seus jogadores estenderão os braços lateralmente, separando as pernas e procurando por todos os meios impedir que os seus adversários rompam a fileira assim formada. (LUCIO, 1936, n.4, p. 26).

Em todas as instruções o Autor comenta quais erros deveriam ser evitados na execução do movimento a fim de impedir a construção incorreta de hábitos ou desvios gerais.

A lição propriamente dita, a ser executada na seqüência, constitui-se de vários exercícios das chamadas “7 grandes famílias”: marchar, trepar – (escaladas – equilíbrios), saltar, levantar e transportar, correr, lançar, atacar e defender-se. A instrução era, porém, que o professor ou instrutor soubesse adequar as necessidades físicas de seu alunos às preferências deles, exaltando a necessidade de que as atividades fossem atraentes. O exemplo dado pelo Autor é ilustrado a seguir (LUCIO, 1936, n. 5, p.18):

Trepar:

- N. 391 – Morto e vivo
- N. 393 – O gato no poleiro
- N.395 – O tripé humano
- N. 397 – O posto humano.

Saltar:

- N. 400 - O passo do gigante
- N. 401 – Perseguição aos pernetas
- N. 402 – Corrida de centopeia
- N. 405 e 406 – Carniça.

Levantar e transportar:

- n. 412 – Apanhar a borboleta
- N. 415 – O lobo e os carneiros
- N. 417 – A estatua
- N. 421 – O corredor e o caçador.
- N. 424 – Corrida de estafetas
- N. 429 – Os policiais e os ladrões
- N. 430 – O lobo e o cordeiro
- N. 436 – A chamada para a bola

Ataque e defesa:

- N. 444 – Os prisioneiros
- N. 445 – Não passarás
- N. 448 – O maneta é senhor em sua casa

N. 449 – Briga de galos.

Grandes jogos:

N. 451 – As barras

N. 452 – A bandeira.

Eis aqui um exemplo da similitude entre os movimentos das famílias e os movimentos “naturais” das crianças. Trepas, correr, levantar são usuais e recorrentes na vida, na brincadeira, e agora eram aproveitados para o fortalecimento por meio do exercício sistemático.

Por último, a volta à calma, cujo objetivo era fazer o organismo voltar ao funcionamento normal, principalmente nos seus aparelhos circulatório e respiratório, sendo composta de:

- a) Marcha lenta com exercício respiratório (deve ser executado com o mínimo de contrações musculares) – expirar pela boca, levando as espáduas à frente, inspirar pelo nariz levando as espáduas para traz – braços caídos naturalmente.
- b) Marcha com canto ou assobio – para verifica se a turma (escola) está cansada ou não. Compete ao instrutor, professor ou professora, observar bem cada aluno.
- c) Exercício de ordem – final de lição, para retornar a escola “a mão”, puramente de caráter disciplinar. (LUCIO, 1936, n. 5, p.20).

Segundo Defrance (2001, p. 237) mais que um exercício de retorno à calma para o organismo, o exercício seria “uma espécie de processo guiado de recuperação dos reflexos inibitórios que tornam o homem pacífico, na relação de todos os dias.” As lições e todas as recomendações expostas no artigo de Antonio Lucio apresentam uma ressalva do próprio Inspetor que afirmava estar seguindo qualquer método ginástico específico. Seu comentário é de que mesmo que a execução dos exercícios possa remeter a determinadas técnicas conhecidas (como nos flexionamentos, cuja fórmula é pertinente à Ginástica Sueca³⁰, como

³⁰ As lições de Ginástica Sueca receberam esse nome por terem sido elaborada pelo sueco Per-Henrik Ling (1776-1839). Consistiam em vários exercícios congregados em esquemas-tipo: (1) exercícios de membros, cabeça, laterais do tronco; (2) extensões dorsais; (3) suspensões e exer.de equilíbrio elevado; (4) equilíbrio no solo; (5) exer. dorsais, marchas e corridas; (6) exer.abdominais; (7) exer. laterais do tronco; (8) exer. de pernas; (9) suspensões e equilíbrios elev.; (10) saltos (livres e com aparelhos); (11) exer. calmantes, respiratórios, marcha (CARVALHO, 2005).

ele mesmo exemplifica), não havia uma preocupação de fidelidade a todo o método, tendo sido apropriado dele apenas aquilo que poderia servir ao objetivo maior de modelagem eficiente dos corpos.

A disciplina de Educação Física: os fundamentos da prática e a formação de professores.

O rigor de um método na concepção das atividades (o rigor deveria ser reservado à aplicação do exercício a fim de evitar a repetição de erros) se vê, em grande parte, no contexto de professores que não eram formados para “lecionar” a disciplina. A publicação de artigos sobre Educação Física num periódico destinado aos professores em exercício apontava, assim, uma crescente importância do tema para a educação em geral, e acabou por constituir uma das primeiras ações organizadas para a constituição da disciplina nos currículos das escolas públicas em Santa Catarina.

Até então, a Educação Física nas escolas públicas do estado era parte das tarefas dos professores de classe, que ensinavam “ginástica” aos alunos. Ela existia, em grande parte, porque a disciplina constava dos cursos de formação de professores em Santa Catarina desde o ano de 1911.

Quadro 2 – Quadro comparativo dos currículos dos cursos de formação de professores (1911-1926)

<i>1911</i>	<i>1919</i>	<i>1926</i>
<i>Escola Normal catarinense (Regulamento de 30 de maio de 1911, que dá execução à lei nº 846 de 11/10 1910.</i>	<i>Escola Complementar (Regulamento das escolas complementares de 1919 que dá execução ao decreto nº 1.204 de 19/02/1919)</i>	<i>Escola Normal Catarinense (Decreto nº1945 de 4 de maio de 1926)</i>
-Português, princípios de literatura da língua	-Português	-Português
-Francês	-Francês	e princípios de Literatura
-Alemão	-Aritmética	-Francês
-Noções de História Natural	-Geografia	-Alemão
-Física e Química	-Desenho	-Italiano
	-Trabalhos Manuais	

-Geografia e História	-Música	-Aritmética
-Noções de psicologia e pedagogia	- <u>Ginástica</u>	-Álgebra,
-Aritmética	-Alemão	-Geometria
-Álgebra e Geometria	-Noções de Física,	- Física e Química,
- <u>Desenho e ginástica</u>	-História pátria,	-Geografia e
- Música (abundância de contos)	-História Natural	Cosmografia
-Trabalhos manuais	-Geometria	-História Universal
		-Desenho
	Escola Normal Catarinense (Decreto nº1205 de 19/02/1919)	-Música
		-Trabalhos manuais
		- <u>Ginástica</u>
	-Português e Literatura	-Noções de
	-Francês	Trigonometria
	-Aritmética	- História Natural e
	-Geografia	Higiene
	-Alemão	- História do Brasil
	-Noções de Física e Química	-Psicologia
	-Geometria	-Pedagogia
	-Noções de História Natural	-Instrução Moral de
	-História Universal	Cívica
	q-Psicologia	-Prática Pedagógica
	-Pedagogia	
	-História do Brasil	
	-Desenho	
	-Música	
	Trabalhos Manuais	
	-Ginástica	

Fonte: Daros (2005), grifos meus.

No ano de 1935, a disciplina muda seu nome de Ginástica para Educação Física e permanece nas reformulações dos currículos das escolas normais até 1946.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos currículos dos cursos de formação de professores (1935-1946)

1935	1939	1946
<i>Institutos de Educação (Decreto-Lei nº 713 de 05 de janeiro de 1935- transforma as Escolas Normais em Institutos de Educação)</i>	<i>Curso Normal (Decreto-Lei nº 306 de 02 de março de 1939- reorganiza os Institutos de educação do Estado)</i>	<i>O Ensino Normal será ministrado em dois ciclos: Curso de Regente de Ensino Primário e o segundo, o Curso de Formação de Professores Primários, (Decreto-Lei Federal nº 8.530 de 02/01/1946)</i>
Escola Normal Primária	Curso Fundamental (Preparação para o Curso Normal)	O Curso de Regente de Ensino Primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:
-Português	-Português e Literatura	-Português
-Aritmética, Geometria e Álgebra	-Francês	-Matemática
-Francês, Alemão, Inglês	-Latim e Alemão	- Geografia Geral e Geografia do Brasil
-Geografia e Geografia do Estado	-Matemática	-Ciências Naturais
História do Brasil, História da Civilização	-História natural	-Desenho e Caligrafia
-Ciências Físicas e Naturais	-Ciências Físicas e Naturais, Física e Química	-Desenho
-Agricultura	-História da Civilização	-Canto Orfeônico
-Noções de Pedagogia e Psicologia	-Geografia e Cosmografia	-Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Atividades Econômicas da Região
-Desenho	-Desenho	<u>-Educação Física, Recreação e Jogos</u>
-Música	-Música	-História geral e História do Brasil
-Trabalhos	-Trabalhos Manuais	-Noções de Anatomia e Fisiologia Humana
<u>-Educação Física</u>	<u>-Educação Física</u>	-Noções de Higiene
Escola Normal Secundária		-Psicologia e Pedagogia (4º ano)
-Português e Literatura		-Didática e Prática de Ensino (4º ano)
-Francês		
-Alemão		
-Latim		
-Aritmética e Álgebra		
-Geografia,	Curso Normal	
-Geometria	-Psicologias Educacionais, Pedagogia	O Curso Normal Regional que funcionar em zonas de colonização dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre seu modo de vida, costumes e tradições.
-Cosmografia	-Biologia Educacional	
-História da Civilização	-Sociologia Educacional, História da Educação	O Curso de Formação de Professores Primários se fará em três séries anuais, compreendendo pelo menos, as seguintes disciplinas:
-Física,	-Metodologia e Prática de Ensino	
-Química	-Língua e Literatura Vernácula	-Português
-História Natural	-Desenho Pedagógico	-Matemática
-História do Brasil e do Estado	-Música e Canto Orfeônico	-Física e Química
-Filosofia	-Trabalhos manuais para homens	-Anatomia e Fisiologia Humana
-Matemática		
-Desenho		
-Música		
-Trabalhos manuais		
<u>-Educação Física</u>		

Escola Normal Superior Vocacional	homens	-Música e Canto
-História e Filosofia	-Trabalhos manuais para mulheres	-Desenho e Artes Plásticas
-Literatura		- <u>Educação Física, Recreação e Jogos</u>
-Higiene e Puericultura	- <u>Educação Física para homens</u>	-Biologia Educacional (2ª série)
-Psicologia Geral e Infantil	- <u>Educação Física para mulheres</u>	-Psicologia Educacional (2ª, 3ª séries)
-Psicologia aplicada à educação		-Higiene e Educação Sanitária
-Sociologia		-Higiene e Puericultura
-Sociologia Educacional		-Metodologia de Ensino Primário (2ª e 3ª séries)
-Pedagogia		Sociologia Educacional (3ª série)
-Didática		-História e Filosofia da Educação (3ª série)
-Metodologia Geral e Especial		-Prática de Ensino (3º ano)
-legislação escolar		
-Legislação Escolar		
-Desenho		
-Trabalhos		
-Música		
- <u>Educação Física (Didática)</u>		
-Prática pedagógica		

Fonte: Daros (2005), grifos meus.

Não obstante a reforma de 1935 tenha dado o primeiro passo para a construção de programas de ensino e execução da Educação Física, não mais “ginástica”, passando a compreendê-la como um conjunto de ações sistemáticas que incluiriam jogos e esportes, o que os professores aprendiam nessa disciplina é uma incógnita. Os programas emitidos para as escolas de formação de professores a partir daquele ano não contemplavam a Educação Física, incluindo-a no programa de prática de ensino apenas no ano de 1939, mesmo assim como “observação e prática de Educação Física”. Não há elementos para se auferir o que isso possa significar efetivamente, considerando que não há informações sobre essas atividades nos cursos. O que se tem, de fato, é uma menção a isso, ao final do conjunto de programas:

Além dos estudos de cada série, ficam os alunos de ambos os cursos [Fundamental e Normal] obrigados à prática de Educação Física, três vezes por semana; e, os do Curso Normal, à frequência das aulas de canto orfeônico, duas vezes por semana. (SANTA CATARINA. Portaria nº 278, de 11 de julho de 1940).

Sem programas específicos, professores habilitados e qualquer indício de que as escolas normais cumpriam o programa de observação e prática de Educação Física, o artigo

de Antonio Lucio em 1936 é um primeiro impulso no campo que seria somado à criação da Inspeção de Educação Física, dois anos mais tarde.

No ano de 1938, no Decreto-lei nº 125, as funções da Inspeção de Educação Física estavam assim delimitadas:

- a) **a organização e direção da Escola de Educação Física para a formação de professores especializados naquela disciplina;**
- b) ministrar nas Escolas Normais, aos futuros professores, os conhecimentos necessários sobre a técnica da Educação Física, sobre os efeitos produzidos pelos exercícios físicos na criança e noções de biometria, pedagogia e metodologia da Educação Física;
- c) orientar e fiscalizar a Educação Física nos estabelecimentos de ensino primário
- d) e, nos termos do decreto-lei nº. 75, de 4 de março de 1938³¹, a Educação Física nas associações e clubes desportivos, tornando a sua prática metódica e racional. (grifos nossos).

Para assumir a direção do órgão, o Interventor Nereu Ramos, acatando a sugestão do ministro Gustavo Capanema, trouxe do estado do Espírito Santo o professor Aloyr Queiroz de Araújo³², que sob contrato de dois anos iniciou, em 1938, “o seu trabalho com a atenção e o cuidado recomendados pela natureza do serviço que lhe foi confiado.” (SANTA CATARINA, 1938, p. 29).

A legislação pertinente à criação da Inspeção já justificava de antemão que o órgão servia ao propósito de coordenar e garantir a eficiência na execução da disciplina, mas

³¹ Há um equívoco no texto no que se refere ao número do decreto. De fato, o decreto data de 4 de março de 1938, mas é o decreto-lei nº 76, que dispõe sobre a educação cívico-cultural das associações de caráter privado. Tal decreto prevê a fiscalização das atividades pelo Departamento de Educação e a substituição dos professores estrangeiros por instrutores brasileiros.

³² A Revista de Educação Física – Órgão Oficial da Escola de Educação Física do Exército (1932) apresentou uma pequena biografia de Aloyr Araújo: “Elemento expressivo da nova geração espírito-santense, o sr. Aloyr Queiroz de Araújo está em Florianópolis dirigindo a Inspeção de Educação Física. Moço ainda, já é um nome firmado nos círculos educacionais do Paiz, no ramo a que se dedicou. Fez, com brilho raro seu curso em Victoria capital do seu Estado. Em 1933 aperfeiçoou seus conhecimentos técnicos, por determinação do Governo capichaba (*sic*), na Escola de Educação Física do Exército. Em 1938, o Estado de Santa Catharina solicitou um técnico de Educação Física, ao Espírito Santo, Estado que se classificara entre primeiros do Brasil em Educação em geral e, especialmente, em Educação Física; foi apresentado o sr. Aloyr Araújo para tão significativa responsabilidade que bem assumiu o moço espírito-santense, contratado para dirigir a Inspeção do Estado sulino. O que tem sido sua brilhante atuação, atestam os resultados obtidos pelo Estado de Santa Catharina, em Educação Física, projectando-se, desde já, entre os mais eficientes promotores de preparação do Brasil, como a mocidade das escolas, consciente da finalidade do homem novo da América, sem duvida o futuro dirigente dos destinos do Mundo. O sr. Aloyr Araujo (*sic*), filho do Director da Imprensa Official do Espírito Santo, sr. Dario Araújo, que muitas vezes tem assumido a direcção da pasta do Interior e Justiça de seu Estado, é bem digno representante da terra capichaba no sul do Brasil”.

também era sua meta “formar um corpo de professores especializados, segundo os modernos princípios pedagógicos e científicos.”

Além disso, ficava definido o programa da Escola de Educação Física da seguinte forma:

- a) ENSINO GERAL:
 - 1) Anatomia e Fisiologia humanas. Fisioterapia;
 - 2) Noções de Cinesiologia. Higiene Aplicada.
 - 3) Biometria (noções teórico-práticas de Biotipologia. Etnologia. Antropometria aplicada e Bioestatística).
 - 4) Pedagogia. Metodologia da Educação Física e noções Psico-Pedagógicas. História da Educação Física.
 - 5) Canto coral.
- b) ENSINO PRÁTICO (Trabalho de campo).
 - 6) Secção feminina: Educação Física Geral. Ginástica Rítmica e danças regionais.
 - 7) Secção masculina: Educação Física Geral. Prática esportiva e danças regionais.

A Inspetoria passou a funcionar na sede do Clube Náutico Martinelli, responsável pelas competições de remo no início do século XX, curiosamente uma das poucas expressões desportivas que a cidade possuía. Neste período, Florianópolis contava com regatas bimestrais organizadas pelo clube, e que movimentavam, numa urbanidade nascente, eventos periódicos e espetaculares. Foram, assim, capitaneadas pelo clube náutico as conhecidas “regatas de abril”, que logo se desdobraram em eventos bianuais, realizadas também em novembro. Segundo Vaz e Bombassaro (2009, p. 8):

A distinção era uma marca declarada do evento, e era reiterada pela constante menção à nobreza da prática do remo e, sobretudo, às personalidades responsáveis pela organização e direção do clube. A cobertura oferecida às regatas se confundia, por vezes, com um elogio às características aristocráticas dos jovens moços que tomavam parte da realização do evento e constituíam um novo tipo de homem dentro de um universo economicamente burguês, mas culturalmente com memória nas práticas aristocráticas, e cujas qualidades se refinam e criavam por meio do esporte.

A ligação da Inspetoria com o Clube era de coexistência, ocupavam o mesmo prédio, mas essa parceira significaria, aos poucos, uma aproximação entre os dois espaços privilegiados para pensar o esporte e a Educação Física que mais tarde seria vista nas “paradas esportivas” da cidade. Ali, naquele prédio, seria instalado em breve o Curso Provisório de Educação Física.

A Inspetoria, mesmo alocada naquele prédio provisório, dispunha das seguintes e principais instalações: - secção de expediente, sala de aula, gabinete médico-biométrico e vestiário. “Para o fim a que se destina, o edifício oferece as melhores condições do conforto e higiene, especialmente no que diz respeito as atividades escolares do curso de especialização.” (SANTA CATARINA, 1939).

As escolas, por sua vez, exigiram um aparelhamento correspondente às atividades propostas para as aulas de Educação Física. Isso se referia tanto aos implementos, quanto aos espaços que deveriam ser mobilizados para as práticas corporais:

Além do material para os trabalhos biométricos e de ensino prático, os diversos grupos escolares estarão sendo dotados das instalações destinados aos exercícios físicos. Estes instalações compreendem – campo de Educação Física, quadra de volley-ball e galpão, - as quais obedecem um tipo uniforme nos grupos escolares construídos de 1938 até esta data. Aos grupos mais antigos, os galpões são adaptados aos campos construídos de acordo com as áreas disponíveis, desde que as mesmas satisfaçam as exigências técnicas de concentração. Sob a orientação da Diretoria de Obras Públicas e com a colaboração técnica da Inspetoria de Educação Física, são inúmeras as instalações feitas nos grupos escolares, as quais obedecem mais ou menos o modelo adotado no GE Getúlio Vargas, especialmente os novos estabelecimentos de ensino. (SANTA CATARINA, 1940).

Segundo Relatório de 1940, o material distribuído para os Institutos de Educação e grupos escolares era:

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO Material Biométrico.

- 1- Balança “filizola” com precisão até 100 gramas.
- 1 – Espirometro “Phoebus”, com dois bocais.
- 1 – Quadro mural para sentido muscular.
- 1 – Quadro mural para envergadura.
- 2 – Fitas métricas de aço (1m,50 e 2ms).

- 1 – Dispositivo para força lombar.
- 2 – Dinamômetro para dulto (*sic*).
- 1 – Cronômetro decimal.
- 1- Tôesa de madeira p/ estatura e busto.
- 1 – Compasso calométrico.
- 1 – Compasso de espessura
- 1 – Dispositivo para força de traço escapular.
- 1 – Compasso nasal.
- 1 – Dispositivo para força de pressão escapular.

Material de Ensino

- 10 – Medices-ball de 1 kilo.
- 8- Medices-ball de 2 kilos
- 3 - Medices-ball de 3 kilos
- 2 - Medices-ball de 4 kilos
- 10 – Bolas de arremesso.
- 1 – Rêde de volley-ball.
- 2 – Bolas de volley-ball
- 1 – Bola de basket-ball
- 1 – Bola de foot-ball
- 4 – Bastões para corrida de estafetas.
- 1 – Alvo de arremesso.
- 2 – Estantes para salto em altura.
- 1 – Enchedor de bola.
- 1 – Costurado de bola.

Móveis do gabinete biométrico.

- 1 – Mesa biométrico com cadeira.
- 1 – Porta espirometro
- 1 – Armário.

Obs.: Ainda não foram entregues: - 7 sacos para transporte, sendo 5 de 5 kilos e 2 de 30 kg; 4 sacos de 15 Kg.; 1 de 5 Kg; 8 pesos esféricos de 2 kgs. 500; 1 peso hexagonal de 5 kgs.; 1 corda p/ salto em altura; 5 pesos esféricos de 5 kg.; 500 e 4 ditos (*sic*) de 5 kg.

GRUPOS ESCOLARES

Material biométrico

- 1- Balança “Filizola” com precisão até 100 gramas.
- 1 – Espirometro “Pheobus”, com dois bocais.
- 2 – Fitos métricas de aço de 1 m. e 1m, 50.
- 1- Tôsa de madeira p/ estatura e busto.
- 1 – Cronômetro.

Material de Ensino

- 10 – Medicines- ball de 1 kilo.
- 8 – Medicines-ball de 2 kilos.
- 10 – bolas de arremesso.
- 1- Rêde de volly-ball.
- 1- Bola de voley-ball.
- 1- Alvo de arremesso.
- 2 – Estantes de salto em altura.
- 4 – Bastões p/ corrida de estafetas.
- 1 – Enchedor de bola.
- 1 – Costurador de bola.

Moveis do gabinete biométrico.

- 1- Mesa biométrica com cadeira.
- Porta espirômetro.
- 1 – Ambulância de parede.

Obs.: - Anda não foram entregues: - 1 peso hexagonal de 5 kg. E 1 corda para salto em salto em altura.

A prática da Educação Física deveria ser instituída em todos as instituições onde ainda não existisse, e aprimorada de acordo com a legislação vigente, não somente nas escolas públicas do estado, mas também nas privadas, nas instituições de assistência social (o Abrigo de Menores) e associações desportivas.

Por meio dos termos de visita, o diretor técnico Aloyr de Araújo avaliava a obediência às instruções normativas, a presença e conservação do material necessário às aulas e aos espaços para a prática de Educação Física. Um dos aspectos mais relevantes nas análises que o Inspetor fazia era da execução correta do “método”, um dos elementos que começa a marcar uma distinção entre o período de instruções de Antonio Lucio e aquele que agora iniciava com a formação de professores de Educação Física. A base científica que já era anunciada se aprimorava por meio de uma formação pautada nos conhecimentos da biometria, anatomia e fisiologia, agora colocada no âmbito de um curso de formação de professores exclusivo para a disciplina: o Curso Provisório de Educação Física.

PARTE II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CURSO PROVISÓRIO DA CAPITAL

*Seremos os iniciadores, os precursores da Educação Física
no magistério catarinense.*

Fernandino Caldeira de Andrada

A formação de professores emergiu como um importante vetor de construção de uma nova sociedade nos anos de 1930. Se o desenvolvimento econômico e social considerado um índice de progresso dependia da formação de um novo tipo de cidadão, a Reforma de 1935 passava a dedicar grande atenção aos processos de formação dos sujeitos, alcançando os cursos de preparação de professores como primeiro espaço de reformulações para esse fim.

Os cursos de formação de professores apresentavam grande valor, mesmo que fosse bastante incipiente o seu ingresso no conjunto de carreiras superiores, o que não correspondia a seu papel na preparação das mentalidades e de construção de uma nova geração mais adequada a trilhar os rumos da modernidade. Santa Catarina, que possuía quatro cursos de formação de professores em meados da década de 1930, prescindia da formação de professores de Educação Física, já existente no país desde 1933 e aprimorada pela criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (EEFD), fruto do Decreto-lei 1212, de 17 de abril de 1939. A EEFD foi a primeira de nível superior ligada a uma universidade, tendo sido criada para ser a escola-padrão dessa formação profissional no Brasil.

Segundo Silvana Goellner (1992), a preocupação com a formação de professores para a disciplina se iniciou com a obrigatoriedade da Educação Física Escolar imposta pela Constituição de 1934. Não tendo sido suficiente o número de formandos nos diversos cursos criados no país, ocorreu o que a Autora chamou de militarização da profissão, com instrutores provenientes do Exército no comando da disciplina nas escolas primárias e secundárias do país. Corroborando esses dados, afirma ela que no período compreendido entre 1930 e 1945

especializaram-se em Educação Física 3.409 pessoas, sendo 1.634 provenientes de instituições militares, 1.042 em instituições civis e 733 em cursos provisórios ou especiais.

No caso de Santa Catarina, o impulso na formação de professores para a disciplina se deu com a Reforma de 1935, que havia estabelecido que o Departamento de Educação se dividiria em diversas Subdiretorias dentre as quais uma de “Educação Física, Recreação e Jogos”. Anos mais tarde, devido a sua suposta ineficácia, organizou-se Inspetoria de Educação Física, pelo decreto-lei nº 125, de 18 de junho de 1938³³.

No art. 6º do Decreto nº 125, estava previsto que enquanto não pudesse ser instalada a Escola de Educação Física nos moldes previstos, funcionaria em anexo à Inspetoria um Curso Provisório, cujo plano de ensino obedeceria desde então ao recomendado para a organização da Escola Nacional de Educação Física, proposto pelo Ministério de Educação e Saúde.

A primeira turma do Curso Provisório ingressou em meados de 1938, tendo sido sua formatura no início de 1939. Não funcionou, porém, de maio daquele ano, até o início de 1940, quando passou por uma reformulação a fim de adaptar-se às exigências de reconhecimento, equiparando³⁴-se à Escola Nacional de Educação Física pelo Decreto-Federal nº. 7366, de 10 de junho de 1941. A partir desse ano, o Curso Provisório passou a se chamar Curso de Habilitação para professores de Educação Física³⁵ e no ano de 1946³⁶ a seleção de ingresso contava com uma prova prática, sem mencionar sequer a permanência da prova escrita, e estava aberta à candidatura a professores primários, Inspetores Escolares e Diretores de estabelecimentos de ensino. Para a prova prática seria exigido o seguinte desempenho: correr 30 metros em 6 segundos; pular 0,80 metros em altura; saltar 2,73 metros em extensão. (SANTA CATARINA. Portaria nº 359, de 21 de novembro de 1945).

³³ A Inspetoria ficava sediada no C.R. Francisco Martineli tendo este edifício sido adaptado também para o funcionamento do Curso Provisório de Educação Física, à época localizado na Rua João Pinto. Nos anos de 1938 e 1939, enquanto se organizava a Inspetoria e o Curso Provisório, o Inspetor Aloyr de Queiroz, em entrevistas concedidas aos jornais da capital, comentava a sua realização ora nas dependências do CR Francisco Martinelli, ora no Instituto de Educação da Capital. Em algumas ocasiões foi mencionado que as atividades se dariam nas instalações do Batalhão do Exército, mas esse dado não encontra confirmação a não ser no que se refere ao uso das dependências para a realização do concurso para o preenchimento da cadeira de Educação Física do Instituto de Educação da capital e de Lages, no ano de 1939.

³⁴ Equiparar é o ato de tornar oficial a instituição adequando-a às exigências para o procedimento.

³⁵ Há uma série de incongruências em relação ao nome que o Curso Provisório adotou a partir da sua equiparação à Escola Nacional de Educação Física. Do ano de 1941 em diante é comum encontrarmos a denominação “Curso de Habilitação para professores de Educação Física”, mas no ano de 1944 é promulgado um decreto, de nº 3.060, modificando a denominação do “Curso Provisório de Educação Física” para “Escola de Educação Física do Estado de Santa Catarina”. Nesse mesmo ano, pelo Decreto-lei n. 1.198, é criado o Curso de Habilitação de Professor de Educação Física.

³⁶ A Circular n.4, do ano de 1944, determinava que o número de matriculados não excederia 120 alunos, em flagrante aumento das expectativas de inscrições ao curso, comparativamente a sua primeira edição.

A criação do Curso Provisório pautava-se no argumento oficial de que a Educação Física como até então era praticada nos estabelecimentos de ensino catarinenses, quando existia, sem base científica, em nada contribuía para os fins a que se propunha: a construção de cidadãos saudáveis e aptos para a vida em sociedade, traduzida em grande medida pelo aprimoramento da competência laboral. Ministrada por mestres mal preparados, a prática deformaria a infância e a juventude ao invés de aprimorá-la.

O discurso corrente a esse respeito era de crítica à completa ausência de fundamento científico, tanto na execução de um modelo didático, quanto na concepção das lições. Discursos dessa natureza se justificavam no que tange à, de forma geral, formação de professores em geral no estado. Em relação à Educação Física, porém, menos que uma desorganização, inexistia um plano construído para modelar os corpos infantis nas instituições de ensino e a iminência da sua necessidade se refletia na expressão que a Inspetoria passou a ter nesse campo.

Essa preocupação com a formação de professores para o cultivo da “cultura corporal” já vinha sendo apontada havia alguns anos no estado e era reafirmada por Nereu Ramos (1939, s.p.) em alocução proferida por ocasião da entrega de diplomas à primeira turma de professores da Escola de Educação Física, em 06 de maio de 1939. Em seu discurso, o Interventor Federal¹³⁷ afirmava que a pouca atenção dedicada ao “cuidado físico” ocasionava a “decadência geral do país, cuja base econômica forçosamente [haveria] de estar no vigor físico de seus filhos.” Ressaltava que o progresso da nação dependia de uma educação voltada a satisfazer as necessidades do espírito, mas, sobretudo, a atender todos os sentidos do corpo humano. O vigor físico do cidadão brasileiro/catarinense era o que definia sua potência para o exercício do trabalho edificante para a Nação e, ao mesmo tempo, o que demonstrava sua pujança.

Nesta hora de renascimento nacional, a cultura física deve ser “parte integrante da vida brasileira”. Não cumprirá o seu dever para com o Brasil a juventude que se não afeiçoar aos exercícios físicos, deles fazendo artigo de fé e mandamento cívico (RAMOS, 1939, s.p.).

³⁷ Embora Nereu Ramos tivesse começado seu mandato em 1935 como governador, com a instauração do Estado Novo passou a ocupar o cargo de Interventor Federal, a exemplo do que ocorrera em outras unidades da federação. Esta seria a posição que ocuparia por mais tempo; selando uma aproximação evidente com as tendências autoritárias da Era Vargas, já que sua nomeação era feita por indicação do Presidente. O período que governou Santa Catarina foi de extensas reformas no campo econômico e social, alcançando a educação por meio de uma série de medidas de organização das escolas primárias, secundárias e normais sob sua responsabilidade.

Dessa maneira, a cultura física poderia assim contribuir:

Orientando a escola “no sentido da saúde”, pela prática de exercícios físicos tecnicamente ministrados; instituindo os serviços de higiene pre-natal (*sic*), pre-escolar (*sic*) e escolar, metódicos, regulares e meticulosos, procuramos, dentro nas possibilidades do erário, assegurar à raça que, neste pedaço privilegiado do Brasil, por ele porfiada e dedicadamente trabalha, com o fortalecimento e o vigor, a alegria santa de viver, que é o melhor instrumento das realizações humanas. (...) Dando ao corpo solidez, agilidade, harmonia e beleza sadia, garantiremos do mesmo passo ao país as energias de que há mister para o seu desenvolvimento e para o seu progresso. (...) Nas escolas a Educação Física. Fora e além delas, o esporte, não como simples diversão, sinão (*sic*) sobretudo como meio de revigoramento da raça. (RAMOS, 1939, s.p).

Na exaltação dos benefícios do correto direcionamento das forças físicas, Nereu Ramos destacava que a ausência de uma sistematização dos planos de educação dos corpos das crianças era um problema que urgia ser solucionado:

Lacuna das mais sensíveis a que marcava o nosso aparelhamento escolar, preocupado quase que exclusivamente da parte espiritual da educação. Assim falo, porque a Educação Física que, em traços fugidios, praticavam os nossos estabelecimentos de ensino, mal escapava àquilo de (*sic*) Gustavo Capanema: ‘ao invés de aprimorar a infância e a juventude, não raro lhes levava à deformação ou a lesão irreparável’, porque ministrada por ‘mestres improvisados no preparo e errados no saber’. (RAMOS, 1939, s.p.).

A discussão sobre a formação de professores de Educação Física estava ligada intimamente ao projeto de edificação do espírito nacional. Os imperativos de obediência, saúde, vitalidade, eram apropriados pelo discurso sobre a educação corporal, seguindo as tendências do governo autoritário no sentido de se criar um novo modelo de cidadão brasileiro. Vale ressaltar que tais teses estavam pautadas no ideal de homem branco, civilizado e dotado para a atividade laboral, isto é, um trabalhador que estivesse ciente do lugar que ocupava na hierarquia social, ordeiro e obediente às regras sociais. Este perfil havia alcançado, inclusive, os discursos educacionais do estado de Santa Catarina, que nas palavras de um normalista, na Revista Estudos Educacionais, já na década de 1940, assim se colocava:

Durante séculos, tem-se violado a unidade da educação integral; a harmonia tem sido quebrada pela adoção de uma educação unilateral que a nossa época, felizmente busca remediar. É claro que tal educação produzirá homens incompletos, deficientes para as suas múltiplas funções na sociedade. A

educação integral visa o desenvolvimento, ao máximo, quer das faculdades físicas, quer das faculdades intelectuais e morais do ser humano, e este deverá ser fisicamente vigoroso, são, refratário à fadiga e, harmoniosamente desenvolvido, para que ela se lhe possa aplicar nas melhores condições possíveis. (ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1946, v.6, p.34).

A turma paraninfada por Nereu Ramos era a primeira egressa do Curso Provisório de Educação Física, criado em 18 de agosto de 1938, por meio do Decreto nº 508, que também estabeleceu seu regulamento. O Curso Provisório abriu seleção para o primeiro trimestre do ano de 1939, recebeu inscrições de professores já titulados em escola secundária, normal ou complementar, de ambos os sexos, para aquilo que ficou conhecido como uma “especialização”. Todos os candidatos a uma vaga eram obrigados ainda a apresentar atestado de boa conduta emitido por autoridade policial.

Sua criação, implementação, e o número de discursos que se fez sobre ele, demonstram o lugar que o curso de especialização para a disciplina de Educação Física tomava nos projetos educacionais catarinenses. A formação para as outras disciplinas, oferecida no curso normal, visava embasar o professor nas técnicas didáticas mas, especialmente, no fundamento científico de interpretação dos fenômenos psicológicos, biológicos e sociológicos. Para cuidar do tênue fio que separava o aperfeiçoamento corporal da busca de um padrão estético, dos usos do corpo e de suas forças em exhibições inúteis, em diversões diletantes, era requisitado um profissional que conhecesse os fundamentos e os objetivos da disciplina. Assim, prescindia que a formação para Educação Física tivesse um estatuto de igual valor em referência a outras disciplinas, dadas as inúmeras responsabilidades implicadas na atuação do professor. Boa síntese sobre essas funções é a de Fernando de Azevedo (1915, p.110):

Ao professor de educação physica compete, pois, (e não ha exaggero algum n'esta affirmativa) dirigir, orientar os exercicios de modo que influam energica e efficazmente sobre cada organismo, ordenal-os em serie gradual, harmonizal-os com o periodo de evolução organica, incutindo o prazer ou, ao menos, evitando o tedio, e constatar, emfim, pelos processos varios de mensurações corporaes, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos beneficios, que provieram dos exercicios, e dos inconvenientes, que determinaram.

A fim de dar instrução especializada para consecução desses fins, os professores normalistas ou secundaristas se submeteriam no estado de Santa Catarina a uma formação que

duraria três meses (Decreto nº 1198). Ao completarem o curso, os docentes seriam exonerados de seus cargos de origem e nomeados professores de Educação Física, de acordo com o Decreto-lei nº 72, de março de 1938. Ao final da formação, no caso de ser considerado inapto, o docente regressaria a sua primeira função com uma redução de 30% dos pontos³⁸ a serem contabilizados para os concursos de remoção ou promoção. Haveria ainda uma distinção exposta já nos objetivos do curso: a formação de professores e de *instrutores* de Educação Física.

Essa diferenciação entre as funções se expressava na legislação segundo o tipo de trabalho exercido por casa um – e de fato encontra-se uma série de fontes que comprovam que esta titulação diferenciada passou a existir. Enquanto a cadeira de Educação Física nas escolas seria ocupada por um professor, as associações desportivas receberiam o instrutor que, segundo o Decreto, era a titulação dada aos candidatos que não satisfizessem os requisitos da matrícula para o curso de professores, ou seja, que não possuísem a formação inicial exigida, ou ainda, aparentemente, qualquer outro candidato descrito da seguinte forma:

- e) ter o curso superior ou secundário em estabelecimento oficial ou equiparado;
- f) ter idade superior a 18 e inferior a 35 anos, contada até a data da matrícula;
- g) demonstrar aptidão e capacidade para ministrar o ensino da Educação Física;
- h) ter robustez e sanidade física e mental comprovadas em inspeção perante junta médica designada pelo Secretário do Interior e Justiça;

No caso de ser complementarista³⁹, era necessário que o candidato possuísse um ano ou mais de exercício do magistério no estado. Para o curso de instrutores poderiam ser

³⁸ Não há informações claras sobre essa contagem de pontos, ou mesmo a que esses pontos se referiam. Em algumas passagens de decretos e minutas, percebe-se que isso provavelmente se referia a registros de desempenho funcional ou habilitação profissional, a serem considerados quando o professor se candidatava a alguma nova função ou nos concursos de remoção.

³⁹ O curso complementar foi instituído pela chamada Reforma Orestes Guimarães (Decreto nº 572, de 25 de Fevereiro de 1911), tinha duração de três anos e formava professores para as escolas isoladas. Segundo Daros (2005, p.13): “O regulamento das Escolas Complementares estabelecia que ‘na escola complementar, o aluno vai consolidar e desdobrar os ensinamentos recebidos nos vários cursos a que está subordinado o ensino ministrado

admitidos aqueles que não cumprissem o requisito da alínea (a), mas que tivessem se submetido e obtido aprovação em exame de habilitação elaborado pela Inspetoria de Educação Física. Este se compunha de uma prova escrita, de acordo com os programas anualmente elaborados pela Inspetoria de Educação Física. Após o período de aceite de candidaturas no ano de 1938, o quadro geral de ingresso na escola era de 25 professores e 11 “candidatos estranhos ao magistério” que “havam requerido matrícula, instruindo os seus documentos dentro das exigências legais do edital”. Não há informações a respeito do número de vagas oferecidas, mas a primeira turma ficou assim composta, depois dos resultados da inspeção médica:

Quadro 4 – Demonstrativo dos alunos do Curso Provisório de Educação Física (1938).

	<i>Moças</i>	<i>Rapazes</i>
<i>Candidatos submetidos á inspeção médica</i>	27	9
<i>Inabilitados</i>	5	0
<i>Matricula</i>	22	9
<i>Desligado durante o período</i>	1	0
<i>Concluíram</i>	21	9

Fonte: Departamento de Educação (1940).

No ano de 1943, sem que pudéssemos encontrar justificativas a respeito, nem mesmo os altos índices de evasão, acrescentava-se uma exigência à matrícula no curso de formação de professores de Educação Física:

Art.1º - Os professores, para serem admitidos à matricula no Curso Provisório de Educação Física, nos termos do art. 1º do decreto-lei n. 184, de 12 de setembro de 1939, deverão assinar contrato em que se obriguem, uma vez terminado o curso, a servir o Estado durante cinco anos pelo menos, como professores de Educação Física.

Parágrafo único – O não cumprimento dessa obrigação sujeitará o professor a restituir o vencimento que tiver percebido durante o tempo em que fez o curso.

no grupo’. A escola complementar habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal (...). Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal.”

Art 2. – Este decreto-lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (Circular n. 80 – Florianópolis, 10 de agosto de 1943).

O curso, que conforme dito anteriormente, estava previsto em seu Regulamento para durar três meses, mas havia sido estendido para seis devido a dificuldades de execução do programa e instituído a partir daí para permanecer por esse período. Na avaliação do Inspetor de Educação Física Aloyr, que também lecionava no curso, a primeira edição havia tido “um desenrolar dos mais regulares e eficientes, deslocando-se o período letivo por mais 21 dias, afim de facilitar a completa terminação do programa de algumas disciplinas.” (SANTA CATARINA, 1940).

O currículo do Curso Provisório definido pelo regulamento do Decreto nº 508 é a representação oficial daquilo que se pensava como adequado. A sua forma de fato implementada, os conhecimentos efetivamente valorizados na formação dos professores em fins da década de 1930 e início da de 1940 só puderam ser verificado por meio dos conteúdos propostos em instruções (a exemplo das “Instruções de 1945”), assim como na realização do concurso para provimento da cadeira de Educação Física nos institutos de educação da capital e de Lages. Neles são encontradas descrições mais específicas dos conteúdos que compunham os temas ou matérias gerais apontadas no Regulamento do Curso. Um exemplo disso é que está descrito num primeiro momento como “Metodologia da Educação Física”, que se verifica mais tarde ser composta de noções sobre os métodos de exercícios físicos, tipos de atividades a serem adotadas nas escolas etc. Muito menos que os programas efetivamente constituídos, interessou verificar nessas fontes os conteúdos que seriam ensinados no curso de formação e o que refletiam do contexto de constituição do campo da Educação Física Escolar no país e no estado.

Verifica-se nesse conjunto de materiais que o currículo do curso de formação de professores incorporava uma série de inovações do campo científico do início do século XX: pedagogia, noções psico-pedagógicas da Educação Física, fisioterapia aplicada, higiene, anatomia e cinesiologia. O curso formalizava na ordem jurídica, uma ambição de intervir não só nos espíritos, mas também nos corpos dos escolares, produzindo “a educação integral” e o governo subjetivo, por meio de conhecimentos provenientes de diversos campos de conhecimento. Ajustados com o tempo, segundo a adoção de um método oficial e as necessidades do meio, é possível identificar três momentos em que se delineiam os conteúdos de formação, conforme se vê a seguir:

Quadro 5 – Currículos ou programas do curso de formação de professores em Educação Física, no ano de 1938.

<i>Decreto n. 125 (18/06/1938)</i> <i>Cria a Inspeção de Educação Física</i>	<i>Decreto n. 508 (18/08/1938)</i> <i>Regulamento da Escola de Educação Física</i>
<p>Conteúdos de ensino Geral:</p>	
c) ENSINO GERAL:	
1) Anatomia e Fisiologia humanas. Fisioterapia;	2- Anatomia e Fisiologia humanas.
2) Noções de Cinesiologia. Higiene Aplicada.	3- Noções de Cinesiologia.
3) Biometria (noções teórico-práticas de Biotipologia. Etnologia. Antropometria aplicada e Bioestatística).	4- Biometria (noções teórico-práticas de Biotipologia, Etnologia, Antropometria aplicada a Bioestatística).
4) Pedagogia. Metodologia da Educação Física e noções Psico-Pedagógicas. História da Educação Física.	5- Pedagogia, Metodologia da Educação Física e Noções Psico-Pedagógicas.
5) Canto coral.	6- Higiene aplicada.
	7- Fisioterapia (noções teórico-práticas).
	8- História da Educação Física.
<p>O ensino prático constaria de:</p>	
d) ENSINO PRÁTICO (Trabalho de campo).	2- Execução prática dos elementos do método adotado.
6) Secção feminina: Educação Física Geral. Ginástica Rítmica e danças regionais.	3- Composição de lições para os diferentes graus das idades fisiológicas. Processos da Educação Física infantil: história e dramatização.
7) Secção masculina: Educação Física Geral. Prática esportiva e danças regionais.	4- Direção de lições e outras formas de trabalho físico.
	5- Exames práticos para a mudança de ciclos.
	6- Educação Física feminina: ginástica rítmica e danças regionais.
	7- Educação Física esportiva (desportos individuais e coletivos). Canto Coral.

Quadro 6– Instruções para o curso de formação de professores em Educação Física, ano de 1945.

<i>Instruções de 1945</i>	
	<i>Metodologia da Educação e desportos</i>
Educação Física Geral;	1 – A Educação Física: conceitos e importância;
Metodologia da Educação Física	2 – A Educação Física e a Educação Geral;
Organização de Educação e de Desportos;	3 – O Método Francês: origem valor e constituição;
Esportes terrestres individuais (saltos, corridas e lançamentos);	4 – Formas de trabalho físico;
Esportes terrestres coletivos (voleibol e noções de bola ao cesto);	5 – Grupamento homogêneo;
Esportes aquáticos (Natação e noções de pólo aquático, saltos e salvamentos);	6 – Planos de sessões de trabalho físico;
	7 - Prescrições higiênicas relativas ao treinamento físico;
	8 – Educação Física Infantil;
	9 - Educação Física feminina;
	10 - Ginástica de conservação;
	11 – Aulas práticas de direção das diferentes modalidades de trabalho físico e verificações periódicas.
	<i>História da Educação Física</i>
Esportes de ataque e defesa (noções)	2- Apresentação da cadeira, sua importância e objetivo – Educação Física na pré-história.
História da Educação Física e de Desportos;	3- Antiguidade Oriental - Indús – Chineses – Egípcios.
Anatomia e Fisiologia Humanas;	4- Antiguidade Clássica – Gregos – Romanos;
Cinesiologia (noções);	5- Idade Média – Renascença;
Higiene aplicada;	6- Metodozação (<i>sic</i>) – Educação Física Moderna.
Socorros de urgência;	
Biometria;	<i>Educação Física Geral</i>
Fisioterapia (noções).	Execução das diversas formas de treinamentos físicos, em locais diferentes, com os mais variados meios.
	<i>Ataque e Defesa</i>
	1 – ESGRIMA
	Lições em conjunto – Posições de guarda e ataque – Movimentos – as armas e suas características.

Lições individuais 0 esgrima de florete;
 Organização de assaltos e torneios – Arbitragem e escrituração
 2 – BOX:
 O ring – os golpes – a arbitragem – as súmulas.
 3 – LUTA ROMANA – CAPOEIRA – JIU-JITSU
 Informações sobre as suas principais características

Esportes Aquáticos

1 – Natação: Estudo e prática dos estilos “crawl”, “labrace” e costa “crawlado”;
 2 – Saltos: noções
 3 – Salvamento: noções.
 4 – Estudo das piscinas e tratamento da água das piscinas;
 5 – Pólo aquático: noções;
 6 – Ligeiro estudo das regras referentes aos esportes aquáticos

Cinesiologia

- e) Generalidades sobre cinesiologia
- f) Cintura escapular;
- g) Articulação escapulo-umeral;
- h) Articulação do cotovelo;
- i) Articulação do punho;
- j) Articulação coxo-femural;
- k) Articulação do joelho;

Fonte: Portaria nº 359, de 21 de novembro de 1945 em compilação de recortes pertencentes ao arquivo pessoal do Diretor do Departamento de Educação Elpídio Barbosa, disponível no Museu da Escola Catarinense (UDESC).

Nesses três momentos de organização curricular, observa-se uma continuidade nas disciplinas ensinadas, quais sejam aquelas que descrevem as noções gerais de funcionamento do corpo e do método de ensino de Educação Física. O que obtém maior atenção e mais detalhamento são os “conteúdos da prática”, os jogos, os esportes, as formas de variação dos exercícios físicos. Enquanto na primeira definição do programa do Curso Provisório, de 1938, há uma menção genérica aos esportes e aos jogos como parte do conteúdo do “ensino

prático”, nos anos seguintes as modalidades indicadas vão aparecendo mais especificamente. Nas instruções do ano de 1945, tal parte do programa aparece bastante estendido, mostrando as modalidades que deveriam ser aplicadas: natação, esgrima, boxe. Não está listado, apenas de forma genérica com a expressão “desportos coletivos”, futebol, o vôlei e o basquete, que serão encontrados em escolas privadas no estado e que foram objetos de discussões sobre a utilidade que teriam ao escopo do cultivo do espírito associativo. Retomaremos esse tema, investigando a presença dos esportes e jogos como conteúdo da Educação Física, no capítulo a seguir.

Os conteúdos, em geral, as continuidades e descontinuidades presentes na proposta da Inspetoria para a disciplina de Educação Física Escolar podem ser mais bem percebidos na ocasião em que passam a fazer parte dos currículos dos Institutos de Educação do Estado, pelo Decreto-lei nº 306, de 2 de março de 1939, que reorganizou os estabelecimentos. Em 21 de junho de 1939 é realizado concurso para o preenchimento de duas vagas: uma para Educação Física feminina e outra para Educação Física masculina. Resultado das provas oral, escrita e pedagógica (prática) do concurso, ocuparam as vagas da capital os professores Fernandino Caldeira de Andrade e Diva Formiga; Hélio Moritz e Zuleima Laus as do Instituto de Educação de Lages. Os conteúdos, assim como a estrutura das provas, vão mostrando mais efetivamente como se representava a prática docente para a disciplina de Educação Física. Constituíam função do professor, conforme se lê nos planos elaborados pelos candidatos naquela ocasião, a vigilância sobre a nutrição, as condições do meio, a higiene, considerando tais informações como elementos sobre os quais deveria trabalhar. Ao mesmo tempo, cumprindo as regras de aplicação do método, ao professor caberia traçar um plano pedagógico, que pelo que se observa nas provas envolverias não somente exercícios ginásticos, mas também jogos e esportes, em consonância com os objetivos da disciplina.

Interessa destacar que o concurso para o ingresso na cadeira de Educação Física dos institutos da capital e de Lages demonstrava os diversos ensinamentos transmitidos pelo curso de formação de professores para disciplina, o que deveria ser a sua base teórica nas escolas, nas associações desportivas e assistenciais do estado.

O programa do concurso contava com os seguintes temas:

História da Educação Física

Generalidades, Divisão da História em períodos:

I período – pré-histórico-antigo. Características dos povos. Egípcios, Índus, Chineses.

II período – Clássico. Gregos. Olimpíadas. Origem e divisão da ginástica grega. Ginásios, Jogos Olímpicos. Apogeu da Educação Física. Romanos. Causa da decadência da Educação Física.

III período – Medieval Considerações gerais. Torneio e justa. Solução de continuidade da Educação Física.

IV período – Renascimento. Fatores desse Renascimento. Apreciação geral sobre os precursores, destacando-se Vitorino da Feltre, J.J Rousseau, Pestalozzi, Jean Triat, Laisné e Demeny.

Método Sueco. Biografia de Ling. Concepção, bases e utilidade prática. Apreciação sucinta sobre a ginástica culturista, método natural e método esportivo.

Eclosão do Método Francês. Histórico (período 1837 a 1852). 1º Regulamento Francês de ginástica (1846). Creação da escola de Joinville (1852). A obra do Comandante d'Argy.

Joinville e as sociedades de ginástica. Ação da instrução pública. Influência esportiva inglesa e sueca. Trabalhos de Mary e de Demeny na Escola de Joinville. Período de coordenação 1906-1914.

Finalidade da Escola de Joinville. Vantagens advindas com a Grande Guerra (1915-1918). A nova doutrina de Joinville. O plano de Educação Física Nacional. Projeto do Regulamento Geral. Regulamento de Educação Física de 1927. (SANTA CATARINA, Programa do Concurso para preenchimento da Cadeira de Educação Física nos Institutos de Educação de Lages e Florianópolis. 1939).

Os temas das dissertações que consistiam a prova escrita eram eleitos por sorteio, com exceção desse conteúdo da prova, a “História da Educação Física”, que estava preestabelecido: os candidatos deveriam escrever sobre o “Método Sueco. Sua concepção fisiológica e utilidade prática em relação ao Método Francês. Considerações gerais sobre outros métodos”.

O mérito da escolha do ponto é indiscutível para o momento da instituição da Educação Física em Santa Catarina: o *método* era o fundamento científico que atribuía legitimidade à disciplina e mereceu destaque.

É preciso reafirmar que o Método oficial adotado pelo Curso Provisório de Educação Física era o Francês⁴⁰, cujas instruções haviam sido publicadas no Brasil no final da década de 1920 sob o título “Regulamento nº 7 de Educação Física” e introduzido nas escolas brasileiras já em 1929, pela Portaria nº 70 de 1931 (GOELLNER, 1992). O Método teria sido criado,

⁴⁰ Segundo Goellner (1992) as fórmulas originadas a partir do Método Francês foram publicadas no Brasil no final da década de 1920 com sob o título “Regulamento nº 7 de Educação Física”.

segundo a autora, no contexto das grandes revoluções do século XVIII e XIX, quando a França passava por profundas modificações culturais e econômicas que mais tarde a levariam à industrialização crescente e à conseqüente necessidade de formar sujeito hábeis e fortes para o trabalho.

Discursos ligados ao civismo deram origem à ginástica francesa, produto de diversas influências, dentre elas o Método Sueco e a ginástica de Jahn. Um dos destaques do método é seu forte fundamento fisiológico, que passa a considerar o fortalecimento muscular como um componente do desenvolvimento orgânico como um todo, preocupado pois com o ritmo, a intensidade e o efeito de cada movimento. As qualidades que visava desenvolver eram, em suma, saúde, força, resistência, destreza, têmpera de caráter, harmonia de formas (GOELLNER, 1992).

No entanto, o debate sobre a adequação de um método às características nacionais, ao desenvolvimento do estado, às peculiaridades da constituição étnica do povo catarinense, era freqüente, tendo aparecido até meados da década de 1940, quando Aloyr Queiroz de Araújo já havia sido substituído pelo Capitão Américo Silveira D'Avila na função de Inspetor de Educação Física. Em ata da reunião de inspetores escolares, há a transcrição de uma fala do Capitão sobre este assunto:

[...] condenando, em vários pontos, **os métodos de Educação Física** em uso, preconizou a conveniência da adoção de um método mais condizente com o meio e necessidades nacionais. Salientou a necessidade e a importância de exames médicos para os alunos, sem o que não é possível a Educação Física racional. (ATA DA REUNIÃO DE INSPETORES ESCOLARES, de 11 de Agosto de 1943, grifos nossos).

Vale destacar o uso no plural do termo método, indicando que pouco tempo depois de ser instituído o Método Francês como oficial, não havia uniformidade na adoção de uma metodologia para a prática de Educação Física, e ainda era apontada a incompatibilidade deste com as necessidades regionais. Nas provas dos candidatos, o debate se estabelecia, sobretudo, entre as bases científicas do Método Sueco e do Método Francês, mas também elencava aspectos positivos e negativos (em geral, os últimos) de outras formas de praticar exercícios físicos.

Os três candidatos que se apresentaram ao concurso do Instituto de Educação de Florianópolis faziam discursos uníssonos sobre a ineficiência do Método Sueco e a predileção pela adoção do Método Francês. Boa síntese desse aspecto é apresentada pela candidata Diva

Formiga, que analisava o Método Sueco afirmando a sua exagerada ênfase na função corretiva, com suposta atenção exclusiva aos aspectos anatômicos: “pegavam um esqueleto, punham-no na posição desejada, e daí estabeleciam o esquema de onde se derivava o exercício”. (DIVA FORMIGA, 1939, s.p). Afirmava ela que segundo o que haviam aprendido no curso de formação, o Método Sueco não levava em conta a influência do sistema nervoso, as reações orgânicas, “enfim o efeito do exercício sobre o organismo”. Se o fim primordial do exercício era a conquista da saúde, que ela afirmava se traduzir pelo equilíbrio de todas as funções orgânicas, um método que levasse em conta apenas os músculos e os ossos na formação dos exercícios não poderia ser considerado adequado. A noção de “organismo” era a referência mais direta às inovações propostas pelo campo da fisiologia, que passava a considerar o indivíduo em movimento, em relação estreita com a sua natureza, a possibilidade de oferecer-lhe benefícios. Por isso mesmo, afirmava ela, o Método Sueco poderia útil apenas se “si fôr corrigida (*sic*) de anatomico para fisiológico.”

O comentário que negava a eficiência proveniente de conhecimentos exclusivos da anatomia não era uma crítica, porém, à necessidade de correção dos corpos. Era evidente que a Educação Física estava a serviço de uma ortopedia, de uma imposição de posições corretas para os músculos, mas havia novos elementos que precisavam ser considerados para que se alcançasse, muito mais que a perfeição física, o aprimoramento completo⁴¹. Isso porque o Método Sueco não levava em conta a influência do sistema nervoso, as reações orgânicas, ou seja, o efeito do exercício sobre o organismo completo. “Ora sendo o fim primordial do exercício a conquista da saúde que se traduz pelo equilíbrio de todas as funções orgânicas não é justo que se leve somente em consideração os músculos e os ossos a formação dos exercícios e sim todo o organismo.” A mesma crítica é repetida pela outra candidata, a professora Edite Soares, que enfatizava que o método não proporcionava prazer, “fator psicológico de grande influência.” (EDITE SOARES, 1939, s.p).

Nesse sentido, o Método Francês mais bem cumpria o objetivo de atingir todo o desenvolvimento orgânico, pois que era baseado na fisiologia

[...] cuja preocupação maior é educar o indivíduo para a vida prática, pô-lo em condições de enfrentar todas as dificuldades, ensina-lo a contrair hábitos musculares que melhor o eduquem para as aplicações úteis da vida. [...] Assim vemos que, nos nossos hábitos diários, quando vamos, por exemplo, apanhar

⁴¹ Essa noção de correção se valia da idéia de que um corpo ereto era demonstrativo de integridade física e moral (VIGARELLO, 1978; SOARES, 1998; SOARES e FRAGA, 2003), por isso deveria dedicar-se ao metódico esquadramento das posturas no sentido anatômico.

um objeto, fazemo-lo de uma maneira suave, continua e não bruscamente, como ensina o Método Sueco nos seus movimentos bruscos, cuja característica é a rigidez.

Se o Método Sueco apresentava qualidades, estas consistiam na necessidade mínima de material e o fato de se “basear na natureza”. São citados, ainda, na prova, outros três métodos: culturista, natural e esportivo. As críticas que autora dirige aos três métodos auxiliam a compreensão dos fundamentos que formam a prática dos professores egressos do curso de formação. Sobre o método culturista, dizia a professora que ele não possuía utilidade prática e ignorava o prazer nos exercícios. O método natural, por sua vez, falhava pela “falta de médico, adaptação fisiológica do exercício, impossibilidade de retorno a natureza, aos tempos primitivos, os mesmos exercícios para ambos os sexos.” Sobre os esportes, as críticas recaíam sobre a impossibilidade de serem realizados pelas crianças, e “além disto o indivíduo que se dedicar a um esporte será (*sic*) desenvolvidas certas qualidades em detrimento de outras”. Edite Soares faz um interessante alerta sobre esse método: “A palavra ginástica e esporte aparecem muitas vezes juntas, mas há sempre uma certa repugnância em dizer que o esporte por si só possa constituir um método de Educação Física.” (EDITE SOARES, 1939, s.p.).

Este debate esteve posto, mais tarde, para os organizadores da Educação Física no estado. Ainda que o método oficial, o Francês, indicasse exercícios ginásticos combinados a jogos e esportes, as críticas estavam dispostas sem orientação aos efeitos maléficos desses últimos pela excitação do espírito que provocava. A avaliação da candidata Edite Soares era, porém, uma reiteração de que os objetivos de uma Educação Física científica deveriam afastar-se da busca do fortalecimento muscular, da higiene, ou da estética, quando considerados isoladamente. Citava, assim, uma série de métodos que não caberiam aos propósitos da Educação Física Escolar: a “ginástica médica” como aquela que só tem por fim “curar moléstias”, a “ginástica pedagógica” que se proporia a evitar as doenças e causar um efeito a longo prazo, o “método culturista” a ser praticado apenas pelos adultos que desejassem o desenvolvimento muscular.

É sobre a ponderação de Edite a respeito do que denomina “método esportivo” que interessa ressaltar a concepção de Educação Física presente nas provas do concurso e que, provavelmente, fundamentou as lições no curso de formação. Ao afirmar que apenas o esporte não consiste em um método de Educação Física, a candidata retomava os benefícios da sua prática afirmando que aqueles que nele se especializavam já haveriam demonstrado as

suas possibilidades diante do incremento do “valor do indivíduo”. Na verdade, o receio apresentado por ela remete mais uma vez ao fato de que o esporte como prática isolada poderia estimular a tendência a explosões emocionais, enquanto a ginástica ou o conjunto de exercícios racionais deveria, ao contrário, favorecer o domínio das taras e o treino de habilidades sociais.

Uma explicação é oferecida por Fernando de Azevedo (1915 p.147), que considerava, em seu plano de “ginástica pedagógica”, que os esportes deveriam ser acrescentados aos exercícios físicos num segundo momento de desenvolvimento das finalidades da Educação Física. Alertava ele para o equívoco de se pensar que somente os esportes poderiam constituir um método:

A confusão entre saúde e força muscular, e a tendência de nos deixarmos impressionar mais pelos efeitos exteriores do exercício, impellem às vezes a mocidade soffrega e irreflectida a esportes violentos, aos quês se entrega sem ter feito o curso de gymnastica preparatória e sem se lembrar de que se arrisca assim a adquirir o desenvolvimento muscular a preço da saúde e da intelligencia, porque tudo o que gastamos *demais* em exercícios intensos e superiores ás nossas forças é perdido para os trabalhos do pensamento.

Complementares ou partes de uma mesma concepção de desenvolvimento físico, a ginástica e os esportes foram aconselhados como estratégias de edificação de características ora físicas, ora morais, denotando uma mudança paradigmática na disciplina.

Primeiramente Gymnastica, a disciplina era composta apenas de exercícios de aperfeiçoamento muscular, higiênicos e fortalecedores. Em alguns casos, como no Ginásio Catarinense, não fazia parte do rol de disciplinas oficiais, configurando-se como adendo higiênico e eugênico⁴² à formação.

No início da década de dez, as aulas de ginástica foram incrementadas por da contratação de um “professor idôneo”, pela aquisição de variados aparelhos alemães e pela publicação da premiação dos melhores alunos. Na década de vinte, a Ginástica era ministrada nos primeiros quatro anos do curso ginasial, cada uma com duas aulas por semana, em que eram feitos progressivamente exercícios de ginástica sueca e exercícios com instrumentos em aparelhos. Eram modalidades diferentes, pois “na ginástica sueca insistia-se muito na execução pronta e exata de exercícios simples, ao passo que na dos aparelhos se procurava acordar a coragem e o esforço pessoal para alcançar bons resultados”. Além das aulas curriculares, era estimulada a participação na

⁴² Essa denominação, mas, sobretudo, o que ela expressa, foi estudada por Fernanda Paiva (2003).

“escola de voluntários”, que, nos domingos e feriados, oferecia aulas de aperfeiçoamento de exercícios ginásticos. A partir de 1929 Ginástica começou a ser introduzida como disciplina obrigatória, mas, dois anos depois, com a Reforma Francisco Campos, passou a se chamar Educação Física, tornando-se obrigatória no curso ginasial fundamental. (DALLABRIDA, 2001, p.125).

A mudança não foi apenas de denominação. Não só no caso do Ginásio Catarinense, até o final da década de 1920 a disciplina no estado, mesmo que não fosse oficial, chamava-se ginástica, por apenas dela se constituir. Exercícios ginásticos, ginástica sueca, calistenia, nomes que denotavam a metódica organização de exercícios anatômicos, em sua maioria, visando a força e a conquista da forma física, de funções higiênicas e eugênicas. Azevedo (1915) chama isso de “ginástica de obediência”, justamente pelo seu caráter de livrar o cérebro e o pensamento de qualquer comprometimento com a atividade automatizada, penosa e sistemática.

A virada do termo, a construção de uma proposta de “Educação Física”, mais que exclusivamente de “ginástica”, consiste num acréscimo de objetivos “educativos” na sua acepção mais íntegra. Era uma educação destinada a ser *incorporada*, porque tornada corpo, a intervir na estrutura psíquica por um conjunto mais complexo de exercícios que não fossem apenas “metódicos”, mas também de incitação ao teste de características morais, pelos esportes, jogos, e de atividade lúdicas, como o canto e as danças. Enquanto o controle do corpo individual, seu adestramento pela ginástica, esteve fundamentado num determinado tipo de método, o sueco, de ênfase anatômica e de grande adesão entre os militares, essa nova forma de construir uma disposição corporal específica, mais socialmente adaptada, vai se adequar aos objetivos do Método Francês.

Não é somente essa a diferença que denota uma nova forma de pensar a instituição disciplinar de exercícios físicos na escola, manifestados por vários tipos de atividades que se ampliam cada vez mais a partir da ginástica. Há uma mudança de ênfase no sentido atribuído ao conjunto de práticas na direção da “eficiência” e não mais da “ortopedia”, conforme aponta Carvalho (2006) sobre as tendências pedagógicas do período. Se pensarmos na aplicação dessa mesma forma de conceber as funções da escola traduzidas na Educação Física, veremos que, no último caso, há uma ênfase maior no trabalho do corpo para aprimoramento físico, com o intento de corrigir deformidades, anormalidades, e evitar condições insalubres. Ao pensarmos que a Educação Física, no bojo da pedagogia científica, também avançou na direção da “eficiência”, percebe-se que o conjunto de exercícios que passa a compor seu

programa destina-se à otimização e potencialização da força e do gesto para a eficácia no trabalho, e à inculcação da disciplina consciente e voluntária.

Como já afirmado anteriormente, a Educação Física que se admite em Santa Catarina a partir de 1930 vai assumir as feições dessa intervenção nos aspectos somáticos, e por isso mesmo, fará uso do Método Francês, ao menos oficialmente. Ao assumir que o fundamento científico dos exercícios físicos e da Educação Física era a fisiologia, uma nova ciência de mensuração tornara-se elemento crucial da sua eficiência: a biometria.

Biometria

Introdução do Estudo de Biometria. Antropometria. Seu papel em Educação Física. Divisão das medidas.

Altura. Definição. Variações (raça, sexo, idade, meio, etc.) Busto: Sua relação com outras medidas. Toêza. Técnicas dessas medidas. Comprimentos dos membros inferiores. Envergadura: Instrumental.

Considerações gerais sobre as medidas perimetrais. Fita métrica. Perímetros torácicos. Sua importância. Considerações da relação do tórax com a altura e o peso. Coeficiente torácico. Influência dos exercícios, da idade, do sexo, etc. sobre o perímetro torácico.

Técnica das medidas dos perímetros torácicos: xifóide, mediano (mamilar) e axilar, quanto ao nível em repouso, inspiração profunda e expiração forçada, e ao volume da caixa torácica (elasticidade). Desenvolvimento da caixa torácica e dos pulmões.

Perímetro abdominal. Sua importância. Gordura e obesidade. Metabolismo alimentar. Técnica da medida. Perímetro dos membros. Desenvolvimento muscular. Gordura e magreza. Perímetro escapular e pelviano. Perímetro ao nível do braço, ante-braço, punho, coxa, perna e tornozelo. Técnica dessas medidas.

Considerações gerais sobre diâmetro e distâncias. Compassos. Peso. Considerações gerais, variabilidade, estado de magreza, gordura ou obesidade; aumento e diminuição do peso.

Segmento antropométrico. Índices de nutrição: Índice de Pelidisi e índice ponderal. Técnica da pesagem. O peso nas diferentes idades. O peso e os exercícios físicos.

Considerações gerais sobre as medidas de força. Avaliação do sentido muscular. Noção de posição (quadro moral de Boigey).

Influência do exercício físico no desenvolvimento da caixa torácica. Capacidade vital. Apnéia voluntária. Permeabilidade nasal. Coeficiente sobre pulso e pressão arterial. Controle tensio-esfigmométrico. Seu valor na dosagem do exercício. Ficha biométrica escolar. Valor da estatística na Educação Física. (SANTA CATARINA, Programa do Concurso para preenchimento da Cadeira de Educação Física nos Institutos de Educação de Lages e Florianópolis. 1939).

O ramo a que se chama “biometria” consiste na aplicação de métodos de estatística quantitativa a fatos biológicos, fazendo com que seja possível traçar esquemas de desenvolvimento e agrupar indivíduos com características semelhantes. Reside aí uma operação que reitera padrões de normalidade e anormalidade no seu interior. A biometria, ao descortinar as medidas padrão dos indivíduos, buscando encontrar a média admissível, deu espaço para teorias como o lombrosianismo, cujo parentesco com a psicologia diferencial, criaria instrumentos específicos de mensuração da anatomia humana, prometendo a leitura das tendências pela avaliação da (as)simetria dos sujeitos. Boa parte do discurso de aptidão física está baseado nessa idéia de que é possível prever e controlar o crescimento e desenvolvimento humano e para isso servem os testes biométricos. Para tanto, o importante gabinete de biometria deveria ser instalado nos grupos escolares, e conduzido por um médico forneceria importantes dados sobre o desenvolvimento. Nesse contexto, da mensuração e esquadramento das características das crianças e sua adequação à disciplina, o tema sorteado para prova escrita do concurso para provimento da cadeira de Educação Física do Instituto de Educação de Florianópolis foi: “Peso. Considerações Gerais, variabilidade estados de magreza e gordura ou obesidade e diminuição” (SANTA CATARINA, Programa do Concurso para preenchimento da Cadeira de Educação Física nos Institutos de Educação de Lages e Florianópolis. 1939).

Dessa forma, os elementos mais presentes nas considerações sobre a biometria e sua utilidade na prática de Educação Física nas provas dos três candidatos são as relações entre peso, altura, idade, raça e sexo, a exemplo do que deveriam preencher as fichas biométricas adotadas no estado:

Inspetoria de Educação Física do Estado de Santa Catarina

FICHA N. _____ CICLO ELEMENTAR (2º GRAU) ANO DE 1927

ALUNO Paulo Frederico Sexo masculino Curso Primário Série 1ª

Grupo Escolar "S. João" Município Blumenau

NOME DO ESTABELECIMENTO

Imprensa Oficial do Estado - 1404 F

EXAME BIOMÉTRICO			1.º	2.º	EXAME CLÍNICO
Dadas			3.8.939		Data
Idade			9		
Perímetro torácico	Xifóideo (meninos)	Repouso	1	615	Indicação do exercício
		Inspiração	2	645	
	Axilar (meninas)	Expiração	3	600	
Elasticidade torácica			4	45	Aproveitamento do exercício
Pêso			5	25.700	Observações
Estatura			6	1.280	
Capacidade vital			7	1.800	

Germano Duarte Rodrigues PROFESSOR

45

MÉDICO

Figura 1 – Ficha Biométrica, frente.

DADOS ETNOLOGICOS

Nacionalidade própria

País 1

Estado 2

Município 3

Nacionalidade de

Pai 4

Mãe 5

Avô paterno 6

Avô materno 7

Avô materno 8

Avô materno 9

Côr da pele (classificação Roquette Pinto) Branca 10

Tipo do cabelo Castanho e lizo 11

Figura 2 – Ficha Biométrica, verso.

Interessa ressaltar que a prova constava de um plano de ensino a ser elaborado por cada candidato, como um modelo de prática a ser avaliada de acordo com os referenciais presentes no método oficial adotado, conforme veremos mais adiante. Nessa etapa, ao final

das provas dos três candidatos, há uma ficha biométrica preenchida pelo candidato, apontando as características do seu “aluno imaginário”, aquele que compunha a classe a qual se destinava o plano, como se vê na ficha de Fernandino Caldeira de Andrada (Figuras 1 e 2). É possível perceber um padrão nas informações fornecidas pelos candidatos: os valores que constam das primeiras avaliações, a biométrica propriamente dita e o exame clínico, são muito próximos. As “crianças ideais” para os quais a aula se destina possuem entre 8 e 10 anos, estatura entre 1,25m e 1,28m, peso proporcional⁴³ e condições de saúde adequadas, o que revela certo padrão de normalidade que se buscava nas comunidades do estado. Em geral, parecem se referir às comunidades estrangeiras, já que, embora os dados etnológicos do verso da ficha não estejam preenchidos, temos três crianças brancas com cabelos lisos.

Tais elementos se ligam a uma das evidências mais frequentes nas dissertações apresentadas: a preocupação com a condição inicial de saúde, levantando-se em conta elementos que influenciam na prática de exercícios, comuns à época e às faixas-etárias que freqüentavam a escola, a saber, problemas nas glândulas supra-renais, desnutrição e tuberculose. Os dois primeiros problemas, considerados deficiências endócrinas, eram atribuídos ao meio de origem, deficiente, pobre ou insalubre, relacionados a pouca qualidade alimentar. A tuberculose, por sua vez, era uma patologia de ordem moral expressa no físico, o resultado inevitável de uma vida dedicada aos excessos, em desacordo com os padrões de comportamento social. Doença fatal, até meados do século XIX, a tuberculose trazia uma aura de excepcionalidade, numa posição de certo refinamento, ao mesmo tempo em que se difundia em especial entre intelectuais e artistas.

Segundo Porto (2003, p. 43), a doença passava a ser entre os poetas um atributo que os tornava interessantes, e de certa era forma procurada, como teria sido o caso de Casimiro de Abreu, uma das maiores expressões da poesia romântica brasileira: “Eu desejo uma doença grave, perigosa, longa mesma, pois já me cansa essa monotonia da boa saúde. Mas queria a tísica com todas as suas peripécias, queria ir definhando liricamente, soltando sempre os últimos cantos da vida e depois expirar no meio de perfumes debaixo do céu azulado da Itália, ou no meio dessa natureza sublime que rodeia o Queimado.” Longe da genialidade artística, padeciam os pobres, concentrados nas áreas miseráveis dos centros urbanos, e era a esses que

⁴³ O cálculo da “normalidade” a ser verificada se expressa na ficha biométrica no item “capacidade vital”, que consistia numa relação entre medidas horizontais do tórax e, como alertado pelo Cap. Dr. Sette Ramalho (1939), também a altura do indivíduo. No artigo referido, quando demonstra os padrões de normalidade da capacidade vital esperada para cada estatura, o menor valor apresentado se referia a um indivíduo de valor 1,51m, e capacidade vital de 2.100cc, com uma variação médica de 500cc para cada dez centímetros. Diante dessa fórmula, os alunos ideais apresentados nas fichas biométricas demonstrariam uma capacidade classificada como excelente.

a escola comunicava a higiene corporal e moral necessárias ao controle das moléstias na população.

É em casos como esse que o termo “condições de vida” é comumente evocado a explicar as maiores diferenças entre o desenvolvimento físico dos indivíduos:

As condições de vida influem, como é natural, consideravelmente, pois os indivíduos que se alimentam melhor tem mais conforto e pesam mais. Assim nota-se diferença nas diversas profissões e ambiente em que se exercitam. Levi fazendo observações entre 3000 camponeses pobres e 3000 camponeses ricos, concluiu que estes últimos oferecem medias muito mais favoráveis não só quanto ao pêso mas também em altura. (DIVA FORMIGA, 1939, s.p.).

A preocupação residia, sobretudo, nos estados de magreza e obesidade, que indicavam subnutrição ou excesso de peso, atrapalhando a constituição física saudável e útil. Não existiria um padrão generalizável de relação entre peso e altura, segundo o que se verifica nas lições de biometria transcritas na prova. O que os candidatos consideravam era a necessidade de reconhecer especificidades, principalmente ao se lidar com gêneros e etnias distintas, constituição básica das suas classes de Educação Física. Em todos os sentidos, a utilidade dos exercícios físicos consistia em proporcionar o aumento ou a diminuição do peso – e também a sua conservação –, aplicando fórmulas matemáticas de mensuração dos índices, tanto quanto de esquadramento das proporções da cabeça, dos troncos e dos membros, a fim de estabelecer um padrão de normalidade. Pode-se aplicar aqui a consideração de Foucault (2008, p.82-3) sobre uma nova forma, na modernidade, de estabelecer padrões:

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem uma em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

Aproximar da norma, ao construir um padrão de normalidade, é um dos objetivos últimos da instituição escolar, e aos corpos recai essa necessária formulação por meio de técnicas precisas de desenvolvimento, fortalecimento, potencialização das energias, adequadas a seus lugares sociais.

Questão importante, a imagem da “normalidade” é sempre evocada como elemento a ser observado nas análises biométricas que os professores deveriam realizar antes da liberação das crianças para os exercícios. As instruções do ano de 1941 contam com as seguintes observações: “Fazer mensão (sic) de algum dado que não conste da ficha [biométrica], algum tratamento a ser executado antes da inclusão do aluno deficiente na turma dos normais; indicar a assiduidade do aluno e os casos em que se imponha a dispensa das aulas.” O texto anterior procurar explicar que o aluno considerado fora dos padrões, pelo qual se pode compreender “anormal” ou “deficiente”, era aquele que possuía força incompatível com as atividades, ficando muito pálidos ou fatigados após os exercícios. Era assim, racionalizando o corpo de maneira a criar “medidas e padrões ideais” que a intervenção da Educação Física poderia se tornar mais eficaz.

Tal processo que alcança a disciplina é resultado do esforço moderno de domínio da natureza, expresso em diversas estratégias de governo da vida, incluindo essa ambição declarada de forjar o corpo à imagem da saúde e da eficiência. Como afirmado por Terra (2007, p.158-9), este processo é reflexo de uma idéia universal de sistemas (ósseo, muscular, circulatório, nervoso etc), de caráter mais homogêneo, quantitativo e arquitetônico (e, mais tarde, mecânico), propondo que o ser humano possui uma igualdade física, ao menos no nível anatômico e, por isso, é possível propor modelos de intervenção médica e higiênica baseados em um único corpo (interioridade e verdade corporal) válido para todos os seres humanos. “Esta ideologia prepara o corpo para ser capitalizado como coisa na racionalizada sociedade de massa: somos iguais, homogêneos, pois somos imaginados a partir de uma interioridade sem nuances.”

A função de uma pedagogia da Educação Física nesse sentido se esclarece quando pensada como mais uma estratégia de intervenção no corpo considerado coletivo, comum a todos os indivíduos. Uma pedagogia que dava consequência à fundamentação científica do campo e traduzia tais preceitos num saber escolar, foi sendo proposta por meio através da criação de uma metodologia específica que a diferenciava das outras disciplinas do currículo e lhe conferia estatuto pedagógico.

Pedagogia e Metodologia da Educação Física.

O Método Francês de Educação Física. Regulamento Geral. Divisão. Bases Fisiológicas. Plano de Educação Física; elementar, secundária e superior.

Considerações sobre a Educação Física feminina. Adaptação profissional. Ginástica de conservação da idade madura. Princípios gerais do método. Formas do trabalho físico.

Regras gerais a seguir para a aplicação do método. Grupamento dos indivíduos: exame fisiológico e exame prático. Certificado de Educação Física.

Adaptação dos exercícios ao valor físico dos indivíduos. Classificação dos exercícios convenientes a cada ciclo e cada país dependendo o fim a atingir. Regime do trabalho.

Atração dos exercícios. Verificação da instrução. Ficha individual. Regras concernentes à conduta e à execução do trabalho.

Sessão de estudo, lugar plano e método do trabalho. A lição de Educação Física: plano, preparação, material e direção. Características e composição da lição.

Regras especiais à execução dos flexionamentos. Execução dos pequenos jogos; Regras Higiênicas. Frequência e duração da lição. Emprego do tempo.

As sessões de jogos. Sessões de desportos individuais e coletivos. Natação. Conselhos para o banho. Nados. Instrução. Sessões da natação. Natação esportiva.

Prescrições higiênicas. Local, hora de trabalho, uniforme, temperatura e condições climáticas. Helioterapia. Hidroterapia Fadiga.

Organização de local para prática dos exercícios físicos. Material mais necessário nas escolas. Instalação de parques de recreio e campos de jogos. Galpão para exercício. Ginásios, piscinas e estádios.

Educação Física infantil e feminina. Ginástica de conservação da idade madura. Práticas higiênicas da velhice. Organização da Educação Física Escolar.

Educação Física infantil e feminina. Ginástica de conservação da idade madura. Práticas higiênicas da velhice. Organização da Educação Física Escolar. (SANTA CATARINA, Programa do Concurso para preenchimento da Cadeira de Educação Física nos Institutos de Educação de Lages e Florianópolis. 1939).

O programa estabelecido para a prova escrita reflete o conhecimento didático da Educação Física, relacionando-o à construção de uma disposição corporal duradoura. Primeiramente, mencionava-se o método. Como já dito, um dos elementos de atribuição de cientificidade da disciplina. Depois disso, vinham listadas as formas de trabalho, o conjunto de exercícios propícios a cada faixa-etária e, essencialmente, a ênfase na higiene. O termo

aparece relacionado à execução das lições, aos conselhos para o banho, para o nado, sobre o clima, e sobre o espaço físico. Interessa ressaltar o tópico “práticas higiênicas da velhice”, supondo que se destinava a criar no indivíduo uma auto-educação que deveria acompanhá-lo por toda a vida, especialmente porque num primeiro momento a garantia de longevidade constituir-se-ia por bons hábitos desde a infância.

A chamada “metodologia da Educação Física” somava os conhecimentos das outras disciplinas a preceitos pedagógicos que se relacionam à organização das turmas e à execução das lições, presentes nas instruções provenientes do Método Francês. Em muito, o programa da prova se parece com as propostas didáticas de Antonio Lucio, publicadas na Revista de Educação no ano de 1936. Na seção em que os candidatos deveriam “Descrever o regime da lição de Educação Física para cada ciclo e cada grau. Organização de local para a prática de exercícios físicos”, as lições apresentadas consistem em planos de aula para os diferentes ciclos do ensino que representam divisões etárias bem próximas daquelas publicara o Inspetor: ciclo elementar ou pré-pubertário (crianças de 4 a 13 anos) - 1º e 2º graus (crianças de 4 a 6 e de 6 a 9 anos); 3º grau (crianças de 9 a 11 anos); 4º grau (crianças de 11 a 13 anos); ciclo secundário (adolescentes de 13 a 18 anos)- 1º grau (13 a 16 anos); 2º grau (16 a 18 anos); ciclo superior (adultos de 18 a 50 anos). O que se percebe é que, além de ser uma Educação Física Escolar, deveria estender a influência das lições e transformá-las em hábitos de longa duração.

Os planos de aula são sempre sucintos, descrevendo-as em sua composição básica: sessão preparatória, lição propriamente dita, exercícios de ginástica, jogos e esportes, volta à calma. O que varia entre os ciclos é o grupo de músculos trabalhados, a intensidade do exercício e a presença de jogos, temas de debate posteriores sobre os benefícios que poderiam causar aos educandos, mas também a necessária regulação das práticas provocadoras de excitação emocional. Nesse caso, os jogos são mais freqüentemente recomendados para as crianças menores e mencionados como facultativos entre os alunos do ensino secundário e normal, questão que não se verifica na prática, conforme veremos no capítulo posterior.

A prática dos exercícios deveria ser “de preferência ao ar livre” em “gramado afim (*sic*) de evitar os acidentes tão comuns durante a instrução” (EDITE SOARES, 1939). A outra candidata, Diva Formiga, afirmava que a escolha do espaço para execução das aulas era de grande importância, devendo ser higiênico (“amplo, quanto maior melhor será”) e arejado (“não muito batido pelos ventos reinantes na região”). Ambas as professoras afirmavam que em caso de mau tempo os exercícios deveriam ser praticados nos “galpões de Educação

Física”, ou nos ginásios (“com janelas bem amplas ou janela, o teto de preferencia de vidro, os vidros não devem ser pintados” – Edite Soares) ou em salas, no caso de a escola não possuir nenhum dos dois.

O que se verifica na fala das professoras é que num momento em que a prática da Educação Física ainda não era usual, cabia a quem ministrasse a disciplina o dom do imprevisto e a organização do material e do espaço necessários:

Devo aqui também enumerar os estádios. [...] Apesar de serem lugares para a realização de competição não deixam de ter lugar para a prática de Educação Física. [...] Em estádio de treinamento pode ser transformado qualquer praça ou clareira e de acordo com as possibilidades do momento, tempo, dinheiro, etc. (EDITE SOARES, 1939, s.p).

Sobre o material necessário, descreve a professora Diva Formiga (1939, s.p.):

O material mais necessário consiste em um pórtico – para as subidas de corda e uma trave de suspensão, e uma trave de equilíbrio e as caixas de salto em extensão e altura que devem ser enchidas (*sic*) com 2/3 de areia fina e 1/2 de de (*sic*) serragem. Os campos para a Educação Física secundária deverão ser mais completos, principalmente no que diz respeito à pista que em vez de terra batida deverá ser de preferência feita de cinza. Além disso deverão circundar o gramado, sendo necessário que tenham 100ms para o exame prático secundário.

Sendo assim, cabia à Inspetoria de Educação Física aparelhar as escolas com o material necessário para a prática da disciplina. Sobre os campos, havia sido firmada uma parceria com as Prefeituras Municipais⁴⁴ para sua construção e manutenção, sendo fiscalizadas nas visitas que o Inspetor Aloyr realizava. Com a criação das cadeiras de Educação Física em diversas escolas, o incremento material deveria ser compatível com a obra realizada de expansão da Educação Física Escolar catarinense.

Nos anos seguintes há um grande investimento na criação de cadeiras de Educação Física nas escolas primárias e a destinação para esses cargos de professores habilitados, mas, concomitantemente, práticas que expressam cada vez mais as cadeias de interdependência que a escola tinha com sua comunidade e as antigas tradições.

⁴⁴ Pelo Governo do Estado foi baixado o decreto-lei nº 424, de 20 de fevereiro de 1940, encarregando as Prefeituras da conservação dos campos de Educação Física pertencentes aos grupos escolares dos respectivos municípios.

As funções docentes e a prática da disciplina de Educação Física

A função de professor de Educação Física no estado de Santa Catarina foi criada pelo Decreto-lei nº 367, de 21 de agosto de 1939. A partir daí foram providas da cadeira de Educação Física os seguintes estabelecimentos: Institutos de Educação de Florianópolis e de Lages; grupos Lauro Muller, Silveira de Sousa e Getúlio Vargas, em Florianópolis; José Boiteux e Francisco Tolentino, em São José; Wenceslau Bueno, na Palhoça; José Brasilício, em Biguaçu, Paulo Zimmermann, em Rio do Sul; Eliseu Guilherme, em Hamônia (atual Ibirama), Jerônimo Coelho e Ana Gedin, em Laguna; Balduino Cardoso, em Porto União, Duque de Caxias, em Mafra; Rui Barbosa e Germano Timm em Joinville.

Em todos os estabelecimentos criados antes de 1938, vinha se processando um movimento de aparelhamento, qual seja a “distribuição de material para trabalhos biométricos e para o ensino prático”, assim como aquisição de terrenos anexos para a construção “de campos adequados aos exercícios, quadras de volley-ball, galpão, etc” (SANTA CATARINA, 1939, p. 35). O número de escolas que receberam o material necessário às aulas de Educação Física, no ano de 1940, é maior do que aquelas citadas em 1939:

Estiveram em exercício durante o ano em diversos estabelecimentos 27 professores e cinco monitores da força policial, aqueles com diploma do Curso estadual de Educação Física do exército. Receberam o diploma daquele Curso no início do corrente exercício e foram logo aproveitados mais 12 professores (Idem, p.67).

O aparelhamento, porém, nem sempre acompanhou a distribuição de professores pelos grupos escolares que chegavam às instituições sem condições de exercer o trabalho:

No curso complementar não temos professora de musica, nem este grupo dispõe de campo para a Educação Física e de aparelhamento para esta disciplina embora tenha sido removida para aqui a professora Celia Carneiro, apresentada no dia [...] de setembro. Como fazer então quanto as disposições do art. 23 de Cap III do [...] 715 que expede regulamento para os cursos complementares? (G. E. JERÔNIMO COELHO, 1939).

Tanto nos Institutos de Educação como nos grupos escolares e colégios secundários (apenas públicos ou equiparados) do estado, o serviço de Educação Física deveria obedecer a mesma orientação, segundo os princípios pedagógicos e técnicos do método adotado. A fim

de obter mais uniformidade e eficiência dos trabalhos, os professores de Educação Física e os diretores dos estabelecimentos tinham as instruções a orientá-los e “diretivas” outorgadas em circulares da Inspetoria, sob aprovação do Departamento de Educação. Tais circulares visavam determinar o plano de atividades a realizar durante o ano nas escolas que possuísem professores especializados em Educação Física.

De acordo com o método adotado, as aulas de Educação Física são ministradas mediante a classificação biométrica dos alunos [...]. Feito este trabalho, os escolares são submetidos aos exercícios físicos que, selecionados nos programas de ensino, são coordenados no plano de aula organizado pelo professor de Educação Física. Enquanto o ensino de Educação Física estiver em fase de adaptação nas escolas, visto ser impossível a sua imediata amoldação aos interesses gerais do ensino, os programas de exercícios e os horários das aulas não aprovados pela Inspetoria, dentro das exigências estabelecidas na circular. (SANTA CATARINA, 1940, s.p.).

A padronização das ações, da organização pedagógica, era uma forte intenção da Inspetoria que fiscalizava a prática por meio de relatórios das escolas que deveriam prestar contas das suas ações. Interessa saber desse material de que maneiras as instituições de ensino, localizadas nas mais diversas regiões do estado, se relacionaram com as exigências de organização da Educação Física, sobretudo aquelas que já possuíam tradição de exercícios físicos como parte dos currículos, comumente escolas privadas, ou aquelas que, longe da fiscalização presencial do diretor técnico, diversificavam suas práticas conforme as condições materiais de que dispunham, sobretudo instalações conforme o regulamentado para execução das aulas. Percebe-se, porém, que mesmo com esforços direcionados à criação de uma Educação Física Escolar padronizada, as ações no campo são bastante heterogêneas.

Como elemento de regulação da atividade dos professores, em geral, a Reforma de 1935 instituiu como norma o envio de relatório anuais ao Departamento de Educação do Estado sobre as atividades escolares – pedagógicas e administrativas. Atendendo aos objetivos de modernizar didaticamente o ensino nas escolas, os inspetores escolares também formularam com frequência seus termos de visita a partir de observações realizadas *in loco* e sobre as quais também intervinham executando as chamadas “aulas modelo”, lições que serviam de instrução prática, executada pelo Inspetor sob a assistência do professor da disciplina e que visava a correção de problemas didáticos ou de conteúdo. Isso se aplica também aos professores de Educação Física.

Entre os deveres do professorado de Educação Física, destaca-se a remessa de um Relatório à Inspetoria contendo uma série de informações, das quais saliento as seguintes: Gabinete-biométrico (instalação e material existente), com as indispensáveis anotações sobre o estado de conservação). Apreciações sobre a realização dos exames clínicos e biométricos. Grupamentos fisiológicos (sua organização, distribuição das turmas e número de alunos afastados das sessões de Educação Física). Horário, execução dos programas e desenvolvimento do programa (aproveitamento, frequência, conduta dos alunos e número de sessões ministradas). Quadro demonstrativo do número de alunos em cada turma, fazendo a comparação global dos que praticam exercícios físicos com a matrícula geral do estabelecimento. Instalações para Educação Física e material prático (dizer do estado de conservação do campo e arrolar o material existente). Impressões dos professores sobre a situação da Educação Física no estabelecimento. Ilustração do relatório com fotografias sobre números de exercícios físicos. (SANTA CATARINA, Decreto n.508, de 18 de agosto de 1938).

Observa-se nos relatórios das diversas instituições de ensino uma grande dispersão sobre o que se considerava importante relatar acerca das práticas no âmbito oficial. São seleções operadas pelos administradores da escola a fim de publicizar o que, de fato, interessava fazer ver. São poucos os relatos como o que se apresenta a seguir, registrado em Termos de Inspeção, instrumento utilizado para verificar a adequação da realização das aulas aos planos do Departamento de Educação, e que fornecem dados sobre as práticas dos professores e as correções exigidas pelo órgão fiscalizador:

Na aula que assisti foram cometidos ligeiros erros de ordem técnica (excesso de exercício respiratório, no emprego do material, medicine-bol) etc., que foram tratados na crítica, feita após a sessão e exame do material e escrituração. Foram, ainda, prestado ao professor Mario, todos os esclarecimentos solicitados com referencia à Educação Física. Considerações: O cargo de professor de Educação Física, neste Grupo, esta aos meus cuidados, desde meados de 1941. Repartindo minha atividade, entre ministrar aulas de citada matéria e cuidar da direção da “Eliseu Guilherme”, procuro dosá-la de tal forma, que nenhuma delas venha a ser prejudicada, conforme expliquei ao sr. Inspetor. Aua (*sic*) visita, considero de maximo proveito para o aperfeiçoamento de minhas aulas, segundo as inovações mais eficientes, que ora jáse verificam. Assim, foram-me explicados certos pontos – obscuros e dos quais carecia melhor conhecimento, de acordo com as modernas e novas práticas da Educação Física. Outrossim, comentados e criticados os diversos métodos em uso, segundo seus princípios certos e errôneos. O que considero de essencial importância para orientação do professor. Concluindo, tenho a salientar que achei de eficaz proveito e ótimo estímulo, a visita do sr. Inspetor de Educação Física. (SANTA CATARINA. TERMO DE INSPEÇÃO. Hamonia, 1941).

As dificuldades encontradas com alguma frequência impulsionaram adaptações práticas, exigindo reformulações do programa e campanhas higiênicas conjuntas:

Disseminados na capital e interior do Estado, esses educadores se confiam à tarefa do preparo físico infantil, cujos resultados se evidenciarão fatalmente felizes, em futuro próximo. É certo que a matéria exige a prudência do preceito técnico, que não se perde de vista, pois, na solução do problema. A sub-alimentação da criação, impecilho considerável ao seu desenvolvimento somático, não ficou sem a providente assistência do Governo do Estado, onde é distribuída, quotidianamente, no período das aulas, substancial sopa, cujo preparo não exclui, igualmente, a orientação dietética do Departamento de Saúde Pública. É desse modo que havemos de formar os homens e as mulheres do Brasil de amanhã, aprestado física e moralmente para as ações dignificadoras da humanidade e impulsionadoras da prosperidade coletiva. Santa Catarina continua dando a sua cota-parte, devida ao ideal hercúleo da renovação nacional, que o gênio estadísticos do excelso Presidente Getúlio Vargas está concretizando. (DIÁRIO OFICIAL de 19 de junho de 1941. Numero 2036).

Especialmente no que refere às condições práticas de execução do método em algumas regiões em que as escolas mal estavam organizadas para o ensino regular, menos ainda essas escolas dispunham de aparelhamento para os exercícios mais metódicos propostos para a Educação Física. Mesmo diante das dificuldades que se apresentavam, a Inspetoria de Educação Física exigiu dos professores o cumprimento de instruções e diretivas outorgadas para normatizar a disciplina conforme a “orientação oficial”. Mas, o que se vê é a tentativa de adaptação de tais exigências à necessidade real de tornar a disciplina prazerosa e menos dispendiosa do ponto de vista material.

Sobre conteúdos e organização da formação

É, vale destacar, sobre o corpo dos sujeitos escolares que incidem as práticas aprendidas no Curso Provisório de Educação Física. E é também por meio dele que se pretendia alcançar o novo homem brasileiro no início do século XX no Brasil. Portador de moléstias diversas, era um corpo que deveria sofrer a intervenção higienista dos dispositivos disciplinares e de controle do Estado, sobretudo a escola que, instituída nos moldes clínicos, ajustaria as condutas. O físico deveria ser moldado a fim de suportar as horas de “preleções sobre assuntos heterogêneos” e ainda assim não fatigar o cérebro e o organismo em formação. Haveria a necessidade, pois, de retardar a fadiga do corpo por meio de uma organização

racional do trabalho físico e pela alternância entre exercício físico e intelectual, o que potencializaria o aproveitamento da criança.

Evidencia-se aqui o esforço de engendrar um controle não apenas sobre os corpos, mas sobre a vida da população. O objetivo final das estratégias de controle colocadas pela escola será sempre esse: alcançar o sujeito-objeto coletivo que é a população. Dessa forma, a pertinência consiste no fato de a escola se tornar um instrumento, meio, ou condição para alcançar algo nesse nível. Nela, são regulados os comportamentos dos indivíduos para que funcionem como membros daquela que se quer administrar melhor, a saber, a população, que passa a ser atravessada por processos de administração do que têm de natural e a partir do que tem de natural. A pergunta que Foucault (2008, p. 92) propõe, o que faz a população ser percebida não mais a partir da noção jurídico-política de sujeito mas como uma espécie de objeto técnico-político de uma gestão e um governo, pode ser respondida, em suas próprias palavras, como um momento de conversão das formas de poder em algo completamente distinto, a ser testemunhado na modernidade:

[...] uma técnica totalmente diferente que se esboça, como vocês vêem: não se trata de obter a obediência dos súditos em relação à vontade do soberano, mas de atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população. É essa naturalidade penetrável da população que [...] faz que tenhamos aqui uma mutação importantíssima na organização e na racionalização dos métodos de poder. (FOUCAULT, 2008, p.94).

Assim, ao instituir-se um mecanismo “efetuado pelo novo biopoder, que criou para si, por assim dizer, através de uma série de tecnologias apropriadas, os ‘corpos dóceis de que necessitava’.” (AGAMBEN, 2007, p. 11), a escola e também a Educação Física, acabariam por servir

[...] como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos “dados” de observação constituídos como índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. (CARVALHO, 1997, p. 295).

A correção das deformidades físicas, ou mesmo a sua prevenção, se daria por meio da preparação de professores nas bases da ciência emergente, a fisiologia. Portanto, o método

ginástico sueco não era mais considerado ideal, pois a supervalorização do detalhe anatômico na execução dos exercícios resultaria numa visão parcial das necessidades do organismo:

Como vemos não era levada em conta a influência do sistema nervoso, as reações orgânicas, influência e efeito do exercício sobre o organismo. Ora, sendo o fim primordial do exercício a conquista da saúde, que se traduz pelo equilíbrio de todas as funções orgânicas, não é justo que se leve somente em consideração os músculos e os ossos na formação dos exercícios e sim todo o organismo (DIVA FORMIGA, 1939, s.p.).

A fisiologia propugnava outras estratégias, mais abrangentes e atuantes no organismo como um todo. Em outras palavras, fundava-se na prescrição de métodos mais modernos, dizia-se, atuando sobre o centro nervoso e, por consequência, sobre a inteligência (ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1946, n.6).

Ao avaliar a execução do programa na primeira edição do curso, o Inspetor Aloyr afirmava:

Atendendo ao fato de ao tratar do 1º período de funcionamento do Curso, ao programa geral do ensino foi cumprido de maneira satisfatória, tendo em muito contribuído a dedicação e assiduidade dos professores que neste particular, foram bem secundados pelos alunos, os quais constituíram uma turma de boas qualidades físicas e intelectuais. Com exceção da ginástica e dansas regionais que não foram ministradas por falta de professores, os demais programas de ensino tiveram fiel desempenho, obedecendo todas as “diretivas” traçadas pelos professores de cada disciplina, em comum acordo com a direção técnica do Curso. O ensino prático foi realizado no estádio da Força Pública, as aulas teóricas no Instituto de Educação, até o penúltimo mês letivo. A iniciação esportiva si bem não fosse muito ampliada, mereceu as maiores atenções da direção técnica do Curso, sendo praticados o volley-ball, o basket-ball, o atletismo, o Jiu-jitsu, e algumas vezes a natação. (SANTA CATARINA, 1940).

O valor atribuído à “iniciação esportiva” aparecerá nos programas de Educação Física e pareceres a seu respeito de forma bastante ambígua. O esporte era não somente uma expressão da modernidade, produto de consumo, espaço de inculcação de auto-controle, de domínio e de superação de si, mas também lugar de expressão da violência, de excitação e de realização dos impulsos mais passionais. Ou seja, enfrentava-se o paradoxo entre a incitação à agressividade, componente da disputa desportiva, e a necessidade de criar mecanismos individuais de sublimação de uma tendência à violência.

A função educativa do esporte residia na capacidade de mobilizar aspectos da personalidade – rebeldias, teimosias, indolência, egoísmo – remodelando-os pelas concessões e pelo sacrifício ao objetivo comum, nos esportes coletivos, e na superação dos limites próprios em modalidades individuais. Trata-se de estratégia que colocava o sujeito diante de situações em que o espírito coletivo deveria ter primazia sobre o indivíduo, suprimindo paixões e deixando-o mais distante de emoções espontâneas, colocando-o em uma situação em que o “sujeito enfrenta a si mesmo”, no dizer de Elias (1993b). Daí o esporte ser também um elemento de racionalização e psicologização na medida em que seria capaz de produzir mecanismos de previsão e cálculo de ações e reações, úteis quando incorporadas à estrutura da personalidade e livres da coerção externa.

Contudo, como os esportes constituem espaços em que as relações são menos mediatizadas e mais padronizadas, “a força dos sentimentos mais imediatos [...] prende o indivíduo a um número menor de opções de comportamento: a pessoa é amiga ou inimiga, boa ou má; dependendo de como vê o outro em termos desses padrões afetivos em preto ou branco, o indivíduo se comporta.” (Ibid, p. 227), gerando rivalidade e excitação descontroladas e maléficas ao projeto de contenção das paixões individuais. Somado a isso, o “consumo passivo” do esporte, do espetáculo desportivo, mobilizava platéias e não rendia nenhum benefício ao corpo daquele que o assistia, tornando-se assim um fator de dispersão muito mais do que construção de corpos saudáveis.

Dessa forma, o esporte ora aparece como o lugar de contenção e instalação de autocontrole, ora como o lugar de dispersão dos impulsos, de violência física e explosões emocionais diretas, aclamado e desprezado como elemento integrante do programa de Educação Física. Ele se encontra mencionado como parte do currículo do curso de formação de professores da capital no conjunto do “ensino prático”.

A seguir, as disciplinas do curso e seus respectivos docentes:

Quadro 7 – Quadro de professores do Curso Provisório de Educação Física (1938-1939).

<i>Dr. Armínio Tavares</i>	<i>Fisioterapia, Anatomia e Fisiologia.</i>
<i>Prof. Francisco C. Neto.</i>	Ensino geral prático (substituiu o diretor técnico na cadeira de Hist.)
<i>Dr. Joaquim M. Neves</i>	Biometria e Socorros de Urgência
<i>Dr. Ângelo Lacombe</i>	Cinesiologia e Higiene.
<i>Prof. Aloyr Q. Araújo</i>	História da Educação Física, Pedagogia. Metodologia e Noções de Ensino Pedagogia.
<i>Prof. Francisco Costa</i>	Canto Geral e Música

Fonte: SANTA CATARINA. Departamento de Educação (1940).

Ao corpo docente caberia o trabalho prático e teórico (escritos, orais e práticos), avaliações mensais dos alunos. O professor encarregado do serviço médico do curso (o professor de Biometria) controlaria o estado fisiológico dos alunos, preencheria as fichas médicas, determinaria a dispensa por motivos de doença, emitiria pareceres sobre casos especiais, assim como, prestaria socorro de urgência. À Direção Técnica competia “corrigir as deficiências”⁴⁵ no sentido didático e administrativo, ou seja, estaria a seu encargo as instruções no sentido pedagógico e disciplinar, saneando possíveis problemas em ambos os setores. Ela seria responsável por determinar “a ordem interna das aulas” e julgar as medidas disciplinares (Inspetoria). Além da Direção Técnica, Professores e Instrutores, o curso previa a presença de monitores⁴⁶.

A aprovação do aluno se daria mediante a aferição da aprendizagem por exames realizados pelos professores, que segundo o Inspetor Aloyr estavam assim distribuídos:

⁴⁵ É interessante destacar o uso de uma linguagem muito próxima do vocabulário médico, mesmo quando a referência era a outros procedimentos.

⁴⁶ A função de Monitor de Educação Física foi criada pelo decreto-lei nº 171, de 23 de agosto de 1938. Nele há apenas um artigo que define que o cargo deverá ser exercido por “quem tenha o curso oficialmente reconhecido”. Pressupõe-se que esta formação seja em Educação Física e, baseando-se em uma série de fontes iconográficas, deduz-se que o monitor acabou sendo, em maioria, um elemento da força policial ou do exército, devido à frequente presença em fotografias de aulas de Educação Física. Há menção sobre a existência de “cinco monitores da Fôrça Policial” em relatório da Inspetoria do ano de 1940.

Para averiguar o aproveitamento dos alunos, foram realizadas provas mensais escritas para as disciplinas do programa geral de ensino, com exceção do canto coral que foi ministrado a título de experiência, razão porque os graus conferidos nesta disciplina não figuram na “ficha escolar” dos alunos do Curso. Dado a grande importância de ser conhecido o estado de saúde dos alunos em face do regime de trabalho físico e mental dos Cursos de Educação Física, vários foram os exames a que eles se submeteram durante o período letivo. Além da inspeção médica inicial para a matrícula no Curso tiveram os alunos a assistência diária do médico. Durante o ano escolar foram realizados 3 exames biométricos (o 1º feito no Departamento de Saúde Pública), 2 controles tensioesfigmométricos do exercício tanto para a seção feminina como para a masculina. Os exames práticos para a obtenção dos Certificados de Educação Física Elementar e Secundária foram efetuados com extraordinário interesse e aproveitamento, tendo alguns alunos registrado excelentes resultados. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1940, s.p).

O conceito final seria obtido pela média aritmética entre o grau de aprovação em cada matéria e a nota de aplicação emitida pela direção técnica. Quem obtivesse a menção insuficiente receberia um certificado de curso de aproveitamento, como uma espécie de atualização didático-pedagógica.

Interessa destacar aqui, em particular, a seção “Do sistema disciplinar”. Nela estão previstas as responsabilidades acerca do controle comportamental, com especial destaque para o Art. 49º: “O Secretário do Interior e Justiça pode, por conveniência disciplinar justificada, mandar cancelar a matrícula de qualquer aluno cuja permanência no curso for julgada nociva à disciplina.” Não há casos desse tipo registrados em qualquer lugar na documentação da Inspetoria, mas uma ressalva como essa exemplifica o momento de radicalização da vigilância e sua incidência sobre os professores, portadores da missão política de disseminação de uma nova cultura.

Aqueles que se formassem nos curso de Educação Física seriam aproveitados para “dirigirem e ministrarem esta especialidade nos estabelecimentos de ensino e sociedades esportivas” (Artº. 53), demonstrando a preocupação com a normatização das práticas também nas instituições que eram essencialmente reprodutoras da cultura estrangeira, como as associações de ginástica e desportivas. Por isso mesmo, pela função nacionalizadora imputada à presença de professores de Educação Física nesse tipo de associação, o art. 59º fazia uma distinção entre os alunos civis e militares, dando preferência aos últimos para assumir a tarefa de instrutores. Aos professores do interior, como uma alternativa aos estrangeiros que já lecionavam ginástica nas escolas, e que desejassem frequentar o curso de Educação Física, o Governo do Estado se propunha a fornecer a passagem da cidade de origem para a capital. (Art 62º).

O método a ser adotado, como sempre citado no plano geral de organização do curso, seria o “Método Francês de Educação Física”, pelo menos até que fosse organizado “o futuro método nacional” e esse tema é reiterado no Art. 66º, na seção “Das Disposições Gerais”:

Para haver harmonia e unidade de doutrina nos ensinamentos ministrados no Curso Provisório e nos estabelecimentos de ensino do Estado, deverá existir estreita ligação entre eles e a Inspeção de Educação, não sendo absolutamente permitido qualquer alteração nas instruções e diretivas por ela baixadas. Em casos de desobediência às determinações, o inspetor técnico poderá levar ao conhecimento das autoridades superiores das (*sic*) irregularidades, deficiências e divergências que verificar no ensino da Educação Física.

O rígido controle exercido sobre a formação dos professores tinha continuidade na prática da profissão nas escolas primárias e secundárias. Na seção “Recompensas e obrigações”, há a menção de que o grau de aprovação teria influência na nomeação do egresso em escolas. Aqueles com melhor rendimento seriam aproveitados para trabalhar no curso. Submetidos à supervisão da Inspeção de Educação Física, os professores deveriam remeter os planos de aula para serem aprovados pelo inspetor:

Para haver harmonia e unidade de doutrina dos ensinamentos ministrados no Curso Provisório e nos estabelecimentos de ensino do Estado, devesse existir estreita ligação entre eles e a Inspeção de Educação Física, não sendo absolutamente permitido qualquer alteração nas instruções e diretivas por ela baixadas. Em caso de desobediência às determinações, o inspetor técnico poderá levar ao conhecimento das autoridades superiores das irregularidades, deficiências e divergências que verificar no ensino da Educação Física. (SANTA CATARINA, Decreto nº 508, de 18 de agosto de 1938).

A primeira turma do Curso Provisório diplomou 30 novos professores⁴⁷ para área, e 11 docentes se formaram na sua segunda edição.

⁴⁷ O cargo de Professor de Educação Física foi criado pelo decreto-lei nº. 367, de 21 de agosto de 1939. Pelo decreto-lei nº184, de 12 de setembro de 1939, os professores diplomados pela Escola de Educação Física deveriam assinar um contrato no qual se comprometiam a prestar pelo menos 5 anos de serviço nas escolas do Estado.

Quadro 8 – Diplomados da 1ª Turma do Curso Provisório, por ordem de classificação de desempenho.

SECÇÃO FEMININA.	SECÇÃO MASCULINA
<i>1º lugar – Célia Carneiro – Normalista</i>	1º lugar – Fernandino Caldeira de Andrade – Normalista
<i>2º lugar – Diva Formiga – Normalista</i>	2º lugar - Hélio Mortiz Normalista
<i>3º lugar - Edite Soares – Normalista</i>	3º lugar - Osmundo Dutra – Ginásiano
<i>4º lugar – Dalva Born – Normalista</i>	4º lugar - Abelardo Alcântara – Ginásiano
<i>5º lugar – Inês Maria Veiga – Normalista</i>	5º lugar - João C. Monteiro – Normalista
<i>6º lugar – Isabel Leal – Normalista</i>	6º lugar - Francisco Eduardo H. Gomes Ginásiano
<i>7º lugar – Vera Born – Normalista</i>	7º lugar - Gervásio Nunes Pires – Ginásiano
<i>8º lugar – Edite S. Riefenstahl – Normalista</i>	8º lugar - João Batista Tezza – Ginásiano
<i>9º lugar – Celina Moritz – Complementarista</i>	9º lugar - Antonio Homero Ramos – Ginásiano
<i>10ºº lugar – Zuleima Laus – Normalista</i>	
<i>11º lugar – Rute Ramos – Normalista</i>	
<i>12º lugar – Olga Carvalho – Normalista</i>	
<i>13º lugar – Dirceia Condessa – Normalista</i>	
<i>14º lugar – Maria dos Anjos Carvalho – Normalista</i>	
<i>15º lugar – Anita Pisani – Normalista</i>	
<i>16º lugar – Angela Grams – Normalista</i>	
<i>17º lugar – Ada Filomeno – Normalista</i>	
<i>18º lugar – Ines Euní Fraga – Normalista</i>	
<i>19º lugar – Zilda Goulart de Souza Normalista</i>	
<i>20º lugar – Maurita Rosa – Ginásiana</i>	
<i>21º lugar – Maruá d’Avila – Normalista</i>	

A diferença de número entre professores do sexo feminino e do masculino chama a atenção, mas se justifica à medida que a formação em escola normal e a profissão do magistério já se configuravam como um lugar social tipicamente feminino. Isso pode ter

gerado um descumprimento do próprio Regulamento, que previa professoras mulheres para a secção feminina e professores homens para a masculina. Conforme o material iconográfico coletado, é bastante comum encontrarmos mulheres ensinando Educação Física a rapazes⁴⁸, mas isso não pareceu uma discussão superada em determinadas comunidades, como se vê no curioso ofício enviado pelo Prefeito de Hamonia⁴⁹ à Inspeção de Educação Física, citado abaixo na íntegra:

Sobre o assunto constante do vosso ofício n. 39-013, datado de 31 de janeiro p.passado, tenho a informar que esta Prefeitura está interessadíssima pela causa da Educação Física. Entretanto, é mister acrescentar que para gramar o pateo do grupo escolar local, no período de aulas, a iniciar-se no 15 do mês corrente, tornar-se uma obra quase incompleta decido que, a grama, uma vez plantada, antes do seu desenvolvimento, não deve ser pisada, o que se tornará difícil evitar nas horas de recreios, a não ser que os professores do Grupo exerçam rigora (sic) fiscalização, o que também não seria justo por ficarem as crianças estudandos (sic), privadas por três meses no mínimo, dum pateo para o seu recreio. Esta Prefeitura, no entanto, está com a máxima boa vontade de contribuir com o que poder (sic), pela causa em apreço, mas, como as verbas orçadas no exercício andante, tem todas o seu fim destinado, seria de grande conveniência V. Excia. nos informar em quanto orçará mais ou menos a importância do aparelhamento etc. que teremos de adquirir, pois só assim, poderei prever os recursos que deveremos dispor para esse fim. **Uma vez solucionado o assunto, tomo a ousadia de rogar a V. Excia., que, o professor respectivo a ser nomeado para o Grupo deste município, seja professor e não professora, pois, no meu fraco modo de pensar, nesta zona, onde as crianças já possuem um regular adiantamento de Educação Física, posta em praticas anteriormente por sociedades particulares, uma mulher não poderá desempenhar tão bem o papel de Educacionista de física, como se fora um homem. Este ponto, é um pensamento meu, que julgo não estar errado, não tendo, entretanto, a pretensão de discutir a matéria que não me compete.** Certo do vosso acolhimento por parte desta, valho-me do ensejo para apresentar a V. Excia os meus protestos de alta estima e distinta consideração (HAMONIA, 3 de fevereiro de 1939, Grifos nossos).

O adiantamento da cultura física referia-se ao fato de que Hamonia, sendo uma comunidade de colonização alemã, possuía na época anterior à campanha de nacionalização uma série de sociedades de caráter associativo, inclusive desportivas, especialmente, de ginástica e tiro. Justificativa essa que não foi suficiente para que fosse atendido o pedido do Prefeito de que o Grupo Escolar Eliseu Guilherme, nacionalizado em substituição a *Deutsche Schule*, recebesse um professor do sexo masculino. Após a formatura no Curso Provisório,

⁴⁸ Ver fotografia ilustrativa dos uniformes nas páginas 161-163 e do jogo voleibol nas páginas 212-213.

⁴⁹ Atual Ibirama. O ofício é assinado por Rodolfo Koffke, prefeito da cidade em três mandatos: 1935-1936, 1938-1945 e novamente de 1956-1961.

quando os professores foram redistribuídos pelas escolas do estado, Hamonia recebeu a Professora Vera Barbosa Born para lecionar a disciplina em ambas as seções.

Não havia nenhum tipo de distinção expressa entre a habilitação de professores para gêneros e atuação em seções separadas (masculina e feminina). A única distinção nas funções que poderiam ser exercidas pelos professores, ainda que não desenvolvida no regulamento, era a habilitação para o exercício docente da Educação Física na escola elementar e para o curso secundário. Não está claro, em momento algum, seja no Regulamento ou no desenvolvimento do curso, quais elementos de formação se distinguiram para oferecer tais habilitações. É possível que fossem apenas uma menção genérica à necessidade de instruções específicas para a faixa-etária, mas cumprido por todos os alunos matriculados do curso. Tanto assim, que o Relatório da Inspetoria do ano de 1940 demonstra que todos os 30 ingressantes na primeira edição do curso obtiveram os certificados de Educação Física elementar e secundária. A necessidade de professores habilitados demonstrava ainda o esforço que se fazia para conquistar o maior número de aprovados, como demonstra o mesmo relatório: “Houve alunos que alcançaram os limites de performance das provas após três tentativas, istoé (*sic*), submeteram-se ao exame prático três vezes”. O aproveitamento no exame prático, com nota mínima estabelecida em 6,0 (seis vírgula zero), era um dos critérios de aprovação, somado à nota nos exames escritos.

A necessidade de garantir a eficiência na obtenção de características que habilitassem os professores para o ensino da Educação Física levou a Inspetoria não somente a repetir os exames quantas vezes houvesse sido necessário, mas também a criar uma espécie de laboratório de docência que ficou conhecido como o “Curso Infantil de Educação Física”, cujo objetivo era a “prática biométrica e [...] o treinamento de aula de direção dos alunos cursistas.”

No sentido de treinar os alunos no Curso Provisório de Educação Física na “direção de aulas” para crianças, foi reaberto o Curso Infantil para filhos dos veranistas da Praia de Coqueiros. A escolha do local foi devido a facilidade de organizar o Curso naquela praia, em coordenação com as aulas de desportos aquáticos do Curso Provisório de Educação Física. Devido a pequeno atraso na matrícula das crianças as aulas do Curso Infantil só foram iniciadas em 5 de janeiro desse ano. Esta iniciativa da Inspetoria foi bem recebida e aplaudida pelos veranistas e famílias ali residentes. A matrícula atingiu a 30 crianças. (SANTA CATARINA, 1940, s.p.).

O curso infantil servia de treino para as futuras atividades que seriam exercidas pelos professores de Educação Física nas escolas, ou nos outros espaços que de seus serviços dependessem. Não há notícias nos jornais locais sobre o Curso Infantil, mas é interessante pensar esta questão no âmbito da pedagogia experimental que já assumia importante lugar nos cursos de formação de professores. A criação de um espaço de ensaio das práticas, a exemplo do que ocorrera no famoso Laboratório Experimental de Pedagogia anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, no ano de 1914, mostrava as ambições e conexões do curso com o estatuto científico que se pretendia por meio das ciências experimentais. O curso funcionava como um teste das habilidades de professores para a condução das aulas, de agrupamento pelas características fisiológicas, dada a diversidade do grupo, mas também servia ao propósito de correção no método que seria posteriormente aplicado nas escolas. Como afirma Carvalho (2000), no campo da pedagogia entendida como *arte de ensinar*, o método não era dissociável das *artes de fazer*, do que decorria uma política de formação docente centrada na produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos.

Ainda assim, numa nova pedagogia que exortava os benefícios da experimentação e da prática, os fundamentos psicológicos, filosóficos e sociológicos se faziam presentes na profusão de autores referenciados nas mais diversas ocasiões.

Fernandino Caldeira de Andrada, orador da primeira turma do Curso Provisório da capital, citava em seu discurso máximas de Pestalozzi, Rousseau e Spencer, a fazer ver os grandes teóricos nos quais os debates sobre a educação integral, e em especial, a cultura do físico, se baseava. De Rousseau, Fernandino apropriava a máxima “Para robustecer a alma [...], é necessário robustecer os músculos. Quanto mais fraco o corpo fôr, diz Jacques Rosseau, mais impéra, quanto mais forte mais obedece.” (A GAZETA, 1939, s.p.)

A citação completa é a que segue, retirada da obra Emílio, emblemática escrita do autor:

[...] é preciso que um corpo tenha, vigor para obedecer à alma: um bom servo deve ser robusto. Eu sei que a intemperança excita as paixões(...) Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece. Todas as paixões sensuais se alojam nos corpos efeminados, daí ser sua irritação tanto maior quanto menos os puderem satisfazer. (ROUSSEAU, 1992, p. 91).

Ressalta-se daí, ainda que o Autor do discurso tenha reiterado o fortalecimento do corpo como um dos mais importantes benefícios da Educação Física, que o sentido atribuído

por Rousseau a educação do corpo refere-se mais ao controle das paixões, dos impulsos, à faceta do domínio da natureza dada pelo aprendizado social das normas de civilidade. Ainda que desconfiado do projeto de civilização racionalista, Rousseau propôs uma educação do corpo que deveria afastar Emílio das paixões "danosas". Paradoxalmente, o que o Autor traz à tona é a distinção iluminista entre corpo e espírito, que se esforçou para transformar o primeiro "em coisa a possuir", objeto de dominação e matéria bruta, servindo a sua finalidade social, qual seja o *training* e a edificação de uma postura ereta, forte e dominadora.

Uma outra citação aparece no discurso de Fernandino Caldeira (1939) para reforçar o sentido atribuído ao exercício físico como um meio de fortificar o corpo para o saneamento ou dominação moral. O Autor desta vez evocado é Herbert Spencer: "Pouca gente (diz Spencer) parece compreender que existe no mundo uma coisa a que se poderia chamar a 'moralidade física' e conseqüentemente qualquer prejuízo causado voluntariamente à saúde constituiria um 'pecado físico'." (Idem). A exaltação da "moralidade física" significa no contexto da obra de Spencer um cuidado com a manutenção de uma saúde que deve ser propagada pela descendência, pela linhagem e hereditariedade, ao se tornar índice do vigor de toda a nação. Nesse sentido,

A Educação Física revela-se do máximo interesse porque ela potencia o desenvolvimento das crianças. A luta pela sobrevivência e a prosperidade de um país requerem corpos sãos, aptos para enfrentar os desafios que a sociedade coloca. O cuidado do corpo passa a assunto do máximo interesse e uma nação que queira acompanhar a via do progresso e da civilização não pode de maneira alguma desprezar. Os custos de não se prestar a devida atenção são muito elevados. Não só a debilidade incapacita o próprio, como traz conseqüências nas gerações futuras. Isto quer dizer que se deve declarar guerra aberta a tudo o que possa fragilizar a robustez e a virilidade do corpo. A moralidade física, como já vimos anteriormente, impõe-se como um dever. A defesa desta faz-se necessariamente pela Educação Física. Nesta perspectiva de influência Spenceriana, a defesa da Educação Física torna-se uma questão vital para combater a degeneração da humanidade (BRÁS, s.d., p.19).

O motivo pelo qual Rousseau, Spencer e, por último Pestalozzi, citado mais genericamente pelo formando, são colocados como referências para a defesa de uma Educação Física nas escolas pode se basear no fato de que os três autores comungam de um princípio básico: é primordial intervir desde cedo nos corpos infantis para direcionar o comportamento, o espírito, a tendência, como quer que cada um deles chame o elemento subjetivo da formação das personalidades. Ao dedicar-se ao aprimoramento, ao esquadramento, à inculcação do auto-governo, os autores têm em comum, ainda que o

contexto em que redigiram suas obras seja bastante distinto, a busca por uma racionalização do corpo por meio do seu exercício e do seu aprimoramento, subjacentes a um discurso de interesse pela saúde. Saúde como controle, bem entendido.

Nesse caso, o homem forte para a nação e moralmente sadio para a família denota uma separação entre corpo e espírito que se colocam como objetos de processos educativos distintos (educação intelectual e Educação Física) mas que são coadunados sob o mesmo discurso pedagógico: de necessário domínio da natureza.

A sociedade quando à economia repousa da produção de trabalho: logo o homem deve ser um animal forte; sociologicamente, ela, a sociedade, repousa na harmonia moral, exigindo homens normalmente morais: logo o homem deve ser sadio de espírito; e, finalmente para o seu progresso, a sociedade exige homens inteligentes. Fortes, sadios ou sãos de espírito e inteligentes, eis as três características as quais convêm à conservação e melhoramento de nossa espécie. (A GAZETA, 1939, s.p.).

A idéia de coesão, de unidade nacional teve forte incidência sobre as comunidades estrangeiras estabelecidas no estado, fazendo a campanha de nacionalização ecoar também por meio da disciplina de Educação Física, que passava a ser vista como um instrumento de conquista da integração entre etnias. Um curioso artigo de jornal proveniente do arquivo pessoal do Inspetor Aloyr apresentava um misto de elogio à Educação Física em geral e dos benefícios à campanha de nacionalização no estado de Santa Catarina, em particular. Intitulado “A Educação Física da juventude catarinense. Uma das preocupações do governo Nereu Ramos tem sido a cultura física, para que se forme uma raça forte e sadia”, o artigo dava conta de demonstrar em números o quão eficiente vinha sendo a campanha nacionalizadora no estado afirmando que os “jovens que se preparam para as lutas do espírito, também auferem os benefícios do treinamento físico, para o cumprimento exato do maior programa do Brasil Novo.” Sendo assim,

Essa “nota” [parte de um telegrama alemão] comprova que em Santa Catarina existiam, áquela época, centenas de escolas que ministravam o ensino contrariamente aos interesses e ao sentido cultural do nosso país. Todas essas escolas foram fechadas. Em lugar delas, foram criadas escolas estaduais ou municipais, para dar imediata assistência escolar às crianças saídas das escolas fechadas. A cada escola fechada correspondia outra escola oficial instalada. Só quando os estabelecimentos oficiais existentes comportavam os alunos da escola extinta, não era criada outra em substituição. O atual governo catarinense construiu 28 edifícios para grupos escolares e concluiu a construção de oito, iniciados, em administrações anteriores. Deles, 27 ficam

em zonas de colonização. Para isso o governo catarinense recebeu diretrizes e contou com o apoio do presidente da República, que atribuiu o auxílio de 3.500 contos de réis, para construção e instalação de grupos escolares em zonas de colonização. Esses grupos são dotados de campos de Educação Física, cozinhas, cooperativas, clubes agrícolas, etc. Não existem, pôde-se afirmar, com segurança, melhores no Brasil. (ALOYR, 1942, s.p.).

A criação das associações culturais, cívicas e desportivas, nas colônias, refletia, de fato, o comprometimento com as qualidades intrínsecas do grupo étnico. Nesses espaços, emergia e era cultivado o *Deutschtum*, o mais importante sentido de etnicidade para os alemães no mundo.

Mantêm os alemães em nosso território com o fim de culto à raça, os mesmos costumes e hábitos de sua terra natal, costumes e hábitos esses que para os mesmos são considerados sagrados. Dentre esses, evidenciam-se os seguintes: armamento – nas sociedades de atiradores; música – em todos os ambientes; comércio – desde o estilo da montagem ao estabelecimento; festas particulares – ambiente puramente alemão; escolas – desde os programas; religião – culto e prédica em língua germânica; medicina – médicos, terapêutica e técnica germânicos; família – adultério tolerado; Educação Física – métodos germânicos. (RIO DE JANEIRO, 1940, s.p, grifos nossos).

Conforme já dito, era nesses espaços que os costumes da pátria-mãe eram praticados e nela divulgados os princípios que *mantinham* o sentimento de pertencimento à terra de origem em qualquer território do mundo. Foi por isso que as associações culturais e desportivas representaram importante foco dos esforços nacionalizadores, convertidos numa ação sistematizada para impedir seu funcionamento.

A contradição em que consiste a manutenção de traços da cultura germânica e uma concomitante campanha de nacionalização que buscava eliminar os vínculos entre os imigrantes e os países de origem, sobretudo os alemães (em número e suposta menor disposição à assimilação), esteve sempre presente. A Revista de Educação Física publicou uma série de artigos sobre o “Método Alemão”, em que é possível verificar uma série de semelhanças com os discursos sobre a Educação Física em Santa Catarina. Destaca-se o elogio aos jogos infantis, reiterado diversas vezes como estratégia de eficiente formação física e moral:

Seguindo e dirigindo as tendências, os gostos e as necessidades da criança e do adolescente, a Educação Física infantil parte do jogo livre infantil, e completa sua ação pela atividade espontânea do esporte organizado e

disciplinado. Nos objetivos de Educação Física fico o “record” e a “performance”. A idéia de rendimento utilitário domina. É pela atração da ação eficaz, da ação bem sucedida, da vitória alcançada sobre si mesmo, sobre os elementos e sobre o adversário, que se fará aceitar pelo jovem, dum lado, os riscos e as fadigas dos esportes de combate – boxe inglês, luta, jiu-jitsu, e as proezas perigosas dos aparelhos, da natação, do salvamento em lugares profundos; doutro lado, as execuções muitas vezes fastidiosas do treinamento atlético e, finalmente, a rude disciplina do esporte de equipe – handebol e futebol. Esporte, aparelhos, jogos, eis aí a tripeça. É sobre essa base que repousa o método alemão de Educação Física aplicado á mocidade. (MÉTODO ALEMÃO, 1939, p. 29).

O artigo segue afirmando que tais elementos de edificação de um vigor corporal deveriam ser cultivados juntamente com uma “consciência racista” no sentido de compreender os seus deveres com a “comunidade nacional”. Civismo acentuado pelo conteúdo do artigo e ressaltado pela nota do redator que vinha logo abaixo do título, afirmando que o texto era uma comunicação aos leitores dos benefícios “dos processos do trabalho físico seguidos na Alemanha, onde se faz sentir o espírito de Jahns.”

De qualquer maneira, a estreita vinculação entre Educação Física e exaltação nacional em Santa Catarina era bem traduzida pelas marchas e desfiles escolares, parte do programa de “demonstrações de Educação Física”, sob responsabilidade dos professores da disciplina:

Constituiu empolgante espetáculo a parada da juventude. Garruda e galhardamente, marcharam os escolares catarinenses, demonstrando, assim, num tocante e incoercível sentimento de entusiasmo criador, as inesgotáveis potencialidade do homem de amanhã. Espetáculo edificante para quanto, anos atrás, tremendo ante a incerteza do futuro das gerações moças, desacreditaram das qualidades másculas da nossa raça. Era a nação renascida no esforço, na tenacidade e na inteligencia do seu presente. Festa de saúde moral e de patriotismo, foi testemunho caloroso, no seu soberbo desfile, de que as nossas gerações estão sendo educadas para os indeclináveis deveres do futuro. Assim, Santa Catarina correspondeu, cabalmente, no Dia da Raça, à perfeita integração da hora gloriosa que vivemos. E enquanto desfilaram, marcialmente, empunhando o Pavilhão do Brasil, como símbolo de aspirações comuns, todos nos apercebemos da conciencia forte, incontaminada e altiva que emergia daquelas fileiras: todos vislumbramos um Brasil mais poderoso, mais cultuto e mais livre. (DIÁRIO OFICIAL, s.d).

A tentativa constante de unificar ações e integrar etnias pela organização de atividades desportivas e cívicas nas escolas esteve permeada de falas sobre a regeneração racional necessária ao país. Alternando a defesa da integração e da assimilação, as críticas ao elemento nacional referiam-se a uma compleição física deficiente sob vários aspectos, resultante da

mistura de raças que teria dado origem ao “tipo étnico brasileiro”.

Dizia-se em terras catarinenses que o preparo físico da juventude para o exercício da plenitude de suas faculdades em função da Pátria e da sociedade concretizava-se na organização da cultura física sob as diretrizes técnicas. Por isso mesmo, a educação do corpo seria “matéria de cogitação quotidiana, sobre que incidem também as transformações que se processam a favor da elevação do nível social e cultural do país, com a valorização do corpo do homem para a tarefa de exploração e dinamização das riquezas que o cercam.” (DIÁRIO OFICIAL, 1941, n. 2036, p.1). Nesse sentido, o aprimoramento físico das gerações novas serviria à reabilitação racial do “tipo brasileiro”, cujas características já estavam traçadas no plano de modernização social.

No interior desse movimento que debateu incessantemente as fórmulas de higienização da sociedade, encontram-se aqueles que, como Fernando de Azevedo, insistiam que a constituição étnica de um povo era uma equação entre os elementos de sua formação e as condições históricas que sobre eles atuam. O sujeito que se tinha, matéria-prima de uma política de modelagem, dizia-se, não possuía o “temperamento robusto”, “apanágio das nações fortes e das organizações sadias e o gérmen ou penhor da supremacia ethnologica d’um povo.” (AZEVEDO, 1915, p. 295).

Os discursos sobre essa noção de uma raça que poderia ser moldada por estratégias de intervenção e que acreditavam na possibilidade de aprimoramento do patrimônio biológico hereditário, refletiam-se nas funções que a Educação Física Escolar exercia. A disciplina administrada corretamente viria a contribuir para os aspectos somáticos, favorecendo a reprodução de uma raça sadia a ser vista na herança genética dos filhos. Claramente este debate não punha como uma possibilidade de legar às gerações pósteras a educação em si. Estava colocado de maneira evidente que os filhos daqueles que praticassem exercícios físicos e tivessem conquistado uma composição muscular sadia e enrijecida não seriam capazes de transmitir tal disposição corporal aos filhos.

O discurso de fortalecimento da raça pela Educação Física tinha um sentido mais abrangente, ultrapassando a explicação de que a salubridade orgânica dos pais geraria filhos menos sujeitos aos malefícios e patologias possíveis de serem encontradas em nascituros, conforme se vê nas elucubrações de Fernando de Azevedo (1915, p.295, grifos no original) sobre as conquistas da disciplina:

Na Grécia, em que a orchestrica e a gymnastica, desenvolvendo-se como em nenhuma outra civilização, offereciam a perfeição corporal como o principal fim á vida humano e chegaram a impelir até ao vício a admiração da fôrma perfeita, “este sentimento da perfeição physica, que a educação nutria, é que, escreve Taine, a seu turno agindo sobre ella, lhe dava por fim a formação da belleza. Certamente a raça era bella, mas ella se *aformoseára por systema: a vontade tinha aperfeiçoado a natureza*, e a estatuaría ia acabar o que a não ser pela metade não fazia a natureza embora cultivada”. O mesmo resultado conseguiu a educação physica na republica norte-americana, aliás *seleccionada pela emigração* e na Inglaterra.

Ao transpor a lição da Grécia para as nações norte-americana e inglesa, o Autor demonstrava que o projeto de Educação Física sistemática contribuiria para a modificação do estado anatômico, mas também para o estado geral da raça, no sentido econômico e social. Ao submeter-se a um regime alimentar adequado, a condições de salubres disseminadas por um discurso higienista proclamado desde cedo, o tipo étnico tenderia a modificar-se “apresentando modelos anthropologicos de personalidade inconfundíveis e, na architectura somática e nas tendencias psychicas, perfeitamente discriminadas d’aquelles typos ethnicos, que o produziram.” (Idem, p. 296). Mais ainda, produzir-se-ia uma disposição física para o trabalho, para a convivência, para o espírito associativo que geraria um “povo autônomo”, triunfando a formação somática e estimulando o patriotismo por meio das lições de esportes nacionais.

Dessa maneira, no caso catarinense, os desfiles cívicos se transformaram em “paradas desportivas” cujo objetivo, além de demonstrar as evoluções e marchas, com caráter mormente nacionalista, revelava também as tentativas de introduzir uma dinâmica de práticas de esportes em uma cidade de crescente urbanização como Florianópolis. A parada desportiva referente ao Dia da Bandeira de 1939, por exemplo, reuniu os representantes dos clubes náuticos e terrestres, e coube ao Inspetor de Educação Física organizar o “concurso dos clubes náuticos, de foot-ball, atletismo, basket, tennis, etc.” (A GAZETA, 1939).

Um evento como esse significava muito para uma cidade com uma organização desportiva tão incipiente quanto a Florianópolis dos anos de 1930 e 1940. As maiores atividades nesse campo eram as Ligas de Regatas, comandadas pelo Clube Náutico Francisco Martinelli, duas vezes por ano, e os ainda pouco freqüentados campeonatos de futebol que começavam a despertar interesse do público. Planejar uma parada desportiva demonstrava o valor que se começava a imputar aos “esportes” e à sua importância na organização da vida social e cultural da cidade.

Dessa forma, o currículo do Curso Provisório anunciava a existência também de uma “Educação Física desportiva”, assim descrita por Aloyr Queiroz de Araújo:

Em vista do plano do Curso Normal da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, ora aplicado em nosso Curso, prevê o desdobramento do ensino prático em diversas cadeiras de especialização esportiva, resultou ter sido esta parte largamente desenvolvida nesse 2º ano letivo. Assim, foi possível à direção técnica do Curso promover por ocasião do encerramento das aulas, três interessantes competições que foram disputadas com entusiasmo e ardor pelos alunos: - torneio de esgrima; disputa do “pentatlon” e concurso de natação. Pondo em prática o espírito esportivo de cada aluno, estas competições vieram contemplar a formação dos professores de Educação Física, dando-lhes uma apurada noção sobre o esforço grau de combatividade nos prélios (*sic*) deste gênero. (SANTA CATARINA, 1940).

Os esportes, como os jogos, representavam o discurso corrente de necessária integração social em Santa Catarina e no Brasil do início do século XX, um dispositivo biopolítico muito mais eficiente do que a ginástica, na medida em que são uma atividade com aprendizagem mais fácil e menos dependente de elementos técnicos sofisticados. Com isso, somado ao fato de serem práticas coletivas – e portanto, potencialmente mais atrativas –, os jogos e esportes são exercícios aos quais se creditava forte incidência no desenvolvimento fisiológico.

A partir do ano de 1941 não há muitas informações disponíveis sobre o desenvolvimento dos cursos de formação de professores de Educação Física, apenas algumas circulares que regulamentam instruções curriculares e alguns poucos relatórios e planos de ensino encontrados nas unidades escolares, sugerindo que não eram mais remetidos à Inspetoria. Os relatórios dessa última também passam a dar ênfase aos efeitos que a política de organização do campo da Educação Física vinha tendo nas escolas do estado e, conseqüentemente no melhoramento da raça, semelhante ao espírito da exortação do discurso de formatura proferido pelo professor Fernandino Caldeira de Andrade:

Distribuíamos a semente da saúde por esta nossa terra, para que ela se torne um dia esteio forte; ajudando-nos a manter bem alto o estandarte da Educação Física!

A glória de colaborarmos a formação de um povo eugênico!

A glória de prepararmos músculos fortes, aptos para os muitos trabalhos da nossa terra!

A glória de exercitar homens destros para a defesa do solo pátrio!

A glória enfim de contribuirmos na formação grandiosa de um Brasil forte, saudável e belo (A GAZETA, 1939, s.p).

Das práticas declaradas nos planos de ensino ou pelos Inspetores Escolares em reuniões anuais, percebe-se temas comuns, como a necessidade de (re)organização do método, dificuldades encontradas na execução sistemática de alguns exercícios, apontando sempre para uma conjuntura material de exercício da disciplina que ainda não era considerada “adequada”. Aos professores, restava a adaptação segundo os fundamentos científicos do método e as finalidades da disciplina, acomodações pedagógicas e políticas, porque coexistentes com tradições locais que havia muito influenciavam o cultivo do corpo nas comunidades.

Acompanhemos, então, a edificação do projeto de formação para a disciplina de Educação Física no estado de Santa Catarina traduzido no Curso Provisório da capital, que durante pelo menos uma década formou o contingente que se espalhou pelas escolas do estado, difundido um projeto oficialmente delineado para a prática de exercícios físicos.

PARTE III

RACIONAL E CIENTÍFICO: SOBRE MÉTODOS DE GINÁSTICA PEDAGÓGICA⁵⁰ E SUA ADOÇÃO EM SANTA CATARINA

[...], um método de Educação Física não deve visar somente a saúde e o desenvolvimento muscular do indivíduo, mas fazer com que esta adquira hábitos musculares que sejam de utilidade em sua vida prática. Deve-se preparar o homem para a luta pela vida. Vemos pois que neste ponto fracassou curiosamente o método de Henrik Ling.

Fernandino Caldeira de Andrada

Estudos científicos como referenciais para as ações pedagógicas foram assunto recorrente no início do século XX, e mencionados a exaustão nos discursos pedagógicos escolanovistas na década de 1910 e posteriores. No conjunto de relações que Santa Catarina estabeleceu com o movimento de renovação e modernização da escola, a Reforma de 1935 ofereceu uma configuração mais delimitada aos “moldes racionais e científicos” que vinham determinar novos rumos para a escola e para a formação de professores (SANTA CATARINA, 1939).

Essa reforma se espelhou em larga medida nas reorganizações empreendidas em São Paulo e no Rio de Janeiro por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, expoentes da Escola Nova no país. Santa Catarina criou, a exemplo disso, a sua Escola Normal Superior Vocacional que, como o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico de São Paulo, dava ênfase às matérias consideradas pedagógicas, como Higiene e Puericultura, Psicologia e Sociologia (DAROS; VOLPATO, 1997). Ao ser extinto em 1939, o Curso Vocacional deu lugar ao Normal de 2 anos, que manteve essa estrutura curricular ligada ao que se convencionou chamar de “formação pedagógica”.

A ênfase em um determinado grupo de disciplinas que visava a fundamentação teórico-científica da formação do professor se evidenciava em sua importância para a construção de uma nova forma de ensinar. Uma expressão disso é o peso que esse conjunto de conhecimentos possuía para a progressão na carreira escolar: do chamado 1º grupo

⁵⁰ Esse termo, ginástica pedagógica, é encontrado na obra de Fernando de Azevedo, denotando a ginástica aplicada às escolas, distinta daquela destinada aos militares.

(Psicologia Educacional, Pedagogia, Biologia Educacional, Sociologia Educacional e História da Educação, Metodologia e Prática do Ensino, Língua e Literatura vernáculas) seria requerida média mínima 5,0, e o normalista que não a alcançasse estaria sujeito à reprovação, sendo exigida a assistência a todas as aulas do grupo novamente. Um segundo grupo de disciplinas, porém, possuía média 4,0 e deveria ser repetida, em caso de reprovação, apenas aquela para a qual não se houvesse obtido a nota mínima.

A importância desse conjunto de disciplinas, verificada por essa atribuição distinta de “valores” no currículo, reflete a função que elas deveriam assumir como fundamentos de uma ação educativa mais científica e racional, livre do “empirismo” que se imputava às pedagogias anteriores. Se a escola fazia parte de um projeto civilizador que sustentava, por meio da ciência e da técnica, a racionalização do trabalho, pode-se admitir que ela se tornava um importante espaço de regulação, homogeneização, disciplinarização, ordenação e higienização de hábitos e comportamentos, assumindo ainda a necessidade de modificar a “natureza” do indivíduo pela correta ação educativa. Por isso, tornava-se freqüente a exaltação dos conhecimentos basilares da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, disciplinas transformadas em ferramentas para a compreensão do desenvolvimento psíquico, fisiológico e social, ao instrumentalizarem o professor para analisar e compreender as especificidades do desenvolvimento dos escolares.

No campo da Educação Física os vínculos com a filosofia educacional em voga misturaram-se aos desígnios próprios do desenvolvimento de estudos sobre a atividade física e seu impacto na saúde e na vida em geral, buscando traduzir da organização de um método racional de exercícios a sua aplicação pedagógica, ou seja, a adequação entre o cultivo do corpo e os objetivos de regeneração social que a escola passava a assumir também pela consolidação daquela disciplina no currículo escolar.

Muito já foi dito até aqui sobre a necessidade de formar professores que estivessem preparados para lecionar a disciplina Educação Física nas escolas catarinenses, assim como, sobre os esforços de organização do campo na construção de um aparato burocrático que oferecesse à causa a legitimidade e o controle que exigia. Há de se saber, porém, em que consistiu o plano de Educação Física elaborado para as escolas primárias e secundárias, e de que maneira se buscou assegurar as finalidades da disciplina por meio do planejamento pedagógico das atividades físicas. Aí reside um ponto de análise que pode demonstrar o comprometimento do estado com o plano nacional de reconstrução social, assim como, as diversas convergências entre conhecimentos provenientes dos campos da Biologia, Sociologia

e Psicologia, a dizer muito da constituição da escola como espaço de intervenção somática nos indivíduos. Uma vertente de investigação possível, para tanto, é o método, expressão que designava uma tendência geral de organização de séries de exercícios físicos em tempos, tipos e funções distintas, baseados em experimentações, em estudos científicos, em práticas militares, em características culturais.

Definir um método, e mais, defini-lo em adequação às necessidades locais, quais fossem aquelas que havia muito se explicitavam politicamente, tornou-se um importante objetivo daqueles que organizaram a Educação Física no estado a partir da criação da Inspetoria. O caso é que, embora se tenha procurado adotar um método dito “oficial”, a constar do regulamento do curso provisório de formação de professores e demais documentos emitidos pela Inspetoria, por diversas vezes chegou-se a falar de um método “regional”, de um método eclético e de impossibilidades efetivas de utilizar-se um sistema de exercícios europeu em solo catarinense.

Indagações e adaptações a esse respeito surgem na convergência entre a exigência legal de fechamento das sociedades desportivas nas zonas de colonização estrangeira em Santa Catarina e a elaboração de um programa de Educação Física para as escolas sob as diversas influências de intelectuais do campo pedagógico e militar. Vale destacar que não há, nessa acepção, naquele momento, um método “brasileiro”, como se poderia chamar um programa organizado nacionalmente para atividades físicas, fossem militares ou escolares. Há, em seu lugar, a apropriação de modelos europeus de ginástica e desportos adotados como oficiais ou defendidos por intelectuais de acordo com os objetivos a que se propunham. Ainda assim, era unânime a necessidade de adaptação de qualquer método à sua aplicação nas instituições escolares, o que resultou, pelo menos no caso de Santa Catarina, numa Educação Física denominada “eclética”, com conteúdos e programas apropriados para compor um determinado plano pedagógico e, por conseguinte, político, quando vê nos discursos sobre a necessidade de fazer ecoar na vida privada uma determinada disposição corporal ensinada na escola.

O que se verifica ao longo de pelo menos uma década, desde o impulso de uma construção oficial de normatizações para a disciplina até alguns anos depois da criação do curso de formação de professores, cujos docentes foram sendo espalhados em escolas do estado, é uma compreensão sobre a utilidade pedagógica dos exercícios físicos que foi sendo traduzidas nos discursos sobre a Educação Física Escolar, sobre os projetos para a vida privada dos educandos, sobre higiene e saúde. Modelaram, especialmente, as formas de conceber o exercício físico, a necessidade de inseri-lo na vida dos escolares como maneira de

estender o domínio do corpo para a disciplinarização do espírito, aceitando o método oficial, mas optando cada vez mais por determinados tipos de práticas, aquelas que se inclinavam a se aproximar dos movimentos vistos como naturais.

Essa divisão entre movimentos naturais e exercícios artificiais era pertinente ao próprio campo da Educação Física, caracterizando métodos distintos, conforme anunciara Inezil Penna Marinho (193?). Sendo que os exercícios físicos são organizados conforme seus fins, acabam reunidos, portanto, em torno dos objetivos estéticos ou utilitários, ou segundo as qualidades de força, destreza, flexibilidade etc. Segundo o autor, os exercícios naturais corresponderiam à tradução das atividades realizadas pelo homem na vida cotidiana em práticas concebidas para serem executadas de forma não-rigorosa, enquanto os artificiais seriam os sistematizados ou metodizados; isso tudo consoante o modelo estabelecido. Essa definição de Penna Marinho (193?) serve apenas para compreender de que forma os programas de exercícios físicos são interpretados conforme os modelos, mas não é uma classificação estática, tendo sido encontrados modelos de exercícios que tendem a se aproximar do “natural” ao mesmo tempo que não abrem mão do controle e da metodização, como veremos.

Dessa maneira, a escolha de um método para a Educação Física em Santa Catarina esteve ligada às diversas formas de encarar a instituição escolar e o lugar que a disciplina ocupava nas funções políticas em torno dela. Em resumo, é possível dizer que os chamados movimentos naturais foram mais valorizados em detrimento daqueles que não fizessem parte do rol de habilidades comuns entre as crianças. Ao mesmo tempo, os jogos foram incorporados como maneiras de pôr a prova competências morais requeridas e cultivadas pela escola, os corpos ganharam os contornos, formatos de masculinidades e feminilidades, e isso tudo deveria ser levado a efeito em escolas que não possuíam aparelhagem, campos ou lugares para a prática da disciplina.

É difícil equacionar quais influências se exerceram sobre Santa Catarina. Já destacamos até aqui o quão peculiar era a situação catarinense em relação às práticas desportivas e de ginástica, fruto das comunidades de colonização estrangeira que tinham nesses hábitos parte da sua conexão com a terra natal. A difusão de associações desportivas, assim como o programa de ensino das escolas dessas localidades, iam demonstrando a importância da cultura física, e não é possível ignorar a mútua influência que exerceram ações políticas e poder local.

É no movimento de encontrar naquilo que foi tornado público em relação ao método que se adotou para a Educação Física catarinense, e buscar as delimitações que sobrevieram a ele, que são retomados aqui o artigo de Antonio Lucio, publicado na Revista de Educação no ano de 1936, os regulamentos do Curso Provisório de Educação Física do estado de Santa Catarina, e excertos, textos, relatórios produzidos pelos professores, tendo como pano de fundo a filosofia educacional sobre a qual foi forjada, a literatura sobre o método e, em especial, o livro de Fernando de Azevedo “Da Educação Physica”. Tem-se em mente que ele foi um dos intelectuais mais importantes do movimento pela Escola Nova no Brasil⁵¹ e também deu atenção às técnicas de edificação de corpos sadios em consonância com a produção (sobretudo européia) sobre o assunto, o que precisa ser percebido em termos de influência recebida, considerando que os estados da federação reformaram seus sistemas de ensino sob o signo da renovação e modernização da escola nas décadas seguintes.

Uma importante inferência nessa constituição de método(s) para a Educação Física é o desenvolvimento, especialmente em território nacional, dos conhecimentos no campo da Fisiologia. Já na segunda metade do século XIX emergiu no Brasil como disciplina capaz de fornecer o estatuto de cientificidade à medicina experimental, pela influência francesa de Claude Bernard⁵², estabelecendo-se como um modelo de ciência prática e positiva naquele momento (GOMES, 2009).

⁵¹ Em crítica ao sentido estritamente militar dado a Cadeira denominada “Instrução Física e Militar” do Ginásio Mineiro, no início da década de 1910, em Belo Horizonte, onde exercia a função de bibliotecário, Fernando de Azevedo submeteu à apreciação do Presidente do estado, Delfim Moreira, que o encaminhou a Câmara dos Deputados, um projeto de lei em que sugeria a reforma da Cadeira, a se chamar “Ginástica e Educação Física”. Com a exposição de motivos demonstrada da Câmara, sem oposições ou debates, a Cadeira foi instituída no ano de 1915, e Fernando de Azevedo achou natural concorrer ao cargo. Dedicado a escrever sua tese para o concurso, foi ao Rio de Janeiro, mais precisamente a Faculdade de Medicina, assistir a aulas de Fisiologia, Anatomia e Física Médica, e por lá encomendou os livros europeus mais importantes para a construção de uma proposta de Educação Física de “bases científicas”. O que se sabe do concurso é o que relata o próprio Fernando de Azevedo (*apud* CAMARGO, 1995): suas teses tinham sido aclamadas pelos presentes tantas vezes que houvera a necessidade de esvaziar o recinto para a continuidade das provas. Seu concorrente (havia quatro candidatos, mas apenas dois foram aprovados), Antonio Pereira da Silva, a quem chamava pejorativamente de “o pugilista”, nada entendia do problema que se colocava ali em discussão; era apenas conhecido por seu gosto pelos músculos e pelas lutas corporais (*idem*, p.74). Fernando de Azevedo alega ter sido aprovado em primeiro lugar, embora as Atas do concurso o desmintam, e dizia que não havia sido nomeado para a Cadeira por razões políticas explicitadas pelo próprio presidente Delfim Moreira. Sua tese “Poesia do Corpo”, foi publicada em forma de livro pouco tempo depois com alguns acréscimos em diversas edições. (Agradeço a professora Vera Lúcia Gaspar da Silva por esta informação).

⁵² O francês Claude Bernard é considerado o “pai” da moderna Fisiologia Experimental. “Sabe-se que Claude Bernard leu Comte, com atenção e fazendo anotações, como o provam as notas datadas provavelmente de 1865-66 e que foram publicadas por Jacques Chevalier em 1938. Para os médicos e os biólogos do Segundo Império, Magendie, Comte e Claude Bernard são três deuses – ou três demônios – do mesmo culto. Littré, tratando da obra experimental de Magendie, mestre de Maude Bernard, destaca seus postulados, que coincidem com as idéias de Comte sobre a experimentação em biologia e suas relações com a observação dos fenômenos patológicos. [...] Claude Bernard foi o segundo presidente da Sociedade de Biologia fundada por Charles Robin em 1848.” (CANGUILHEM, 1978, p. 44).

É possível afirmar que as mudanças epistemológicas na Fisiologia consolidadas ao longo do século XIX, em especial sua autonomia e o conseqüente enfoque no estudo experimental a partir da análise dos processos dos organismos *in vivo*, revolucionaram a compreensão da medicina moderna. Denotaram uma mudança de paradigma na forma de compreender os fenômenos da vida a partir da elucidação dos fenômenos patológicos, tomando como ponto de partida o estado de normalidade do organismo. O que se supunha ser o estado de normalidade? A resposta a isso pode ser ilustrada em Canguilhem (1978): normal era aquilo que se enquadrava na regra; aquilo que era o que deveria ser. Melhor dizendo, “é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.” (Idem, p. 95) . Seria, pois, um dado biológico, a ser descrito e mensurado pelo especialista, aquele que determinaria a curva da normalidade, da funcionalidade e também os ajustes necessários para o enquadramento no padrão esperado.

No caso da Educação Física, a fundamentação dos métodos nos conhecimentos fisiológicos manifesta uma importante distinção entre as finalidades a que se propunham a ginástica metódica ou um programa mais amplo de exercícios físicos, que incluísse também jogos e esportes. Enquanto os métodos de base anatômica buscavam o fortalecimento de músculos e a beleza atlética, como convinha destacar no método alemão e sueco, os métodos de caráter fisiológico dedicavam sua atenção “ao todo”, ao desenvolvimento harmônico do corpo e de todas as suas funções. Como citado no Regulamento Geral que deu publicidade ao Método Francês, exemplar do fundamento fisiológico, atividades físicas que estivessem baseadas nessa ciência experimental visavam ensinar a disciplinar os movimentos e a contrair hábitos musculares que mais bem se adaptassem às aplicações úteis da vida, à melhor aplicação de todas as qualidades físicas e morais que constituem o aperfeiçoamento da natureza humana (PENNA MARINHO, 193?).

Esse embate sobre o fundamento anatômico ou fisiológico do método também foi trazido à tona por Fernando de Azevedo em seu estudo comparativo das “ginásticas pedagógicas” e foi constantemente enunciado mais tarde pelos professores formados no curso provisório da capital de Santa Catarina. A que serviria tal discussão? A fazer ver que a Fisiologia representava ela mesma os “fenômenos dos corpos vivos”, que enquanto a Anatomia dizia respeito ao corpo estático, a primeira estendia a compreensão sobre os “corpos organizados no estado dinâmico”, tornando-se mais importante para o entendimento do fundamento psico-biológico de todas as funções e ações.

[...] no século XIX passa a [ser] dominante a idéia da fisiologia como mestra dos fenômenos da vida. Mestra porque não cabia mais ao fisiologista somente “observar” estes fenômenos: era preciso ir mais longe do que a mera observação. Passou a ser necessário fazer e controlar os fenômenos, por meio do método experimental, considerado então o principal caminho para determinação das condições materiais de sua manifestação. Claude Bernard (1813-1878), na sua obra mais conhecida *“Introduction à l’étude de la médecine expérimentale”*, de 1865 - na qual defende principalmente a fisiologia como disciplina base para a medicina. Bernard afirmava que quando o fisiologista consegue conhecer as condições de existência, isto é, as leis de um fenômeno, é porque se tornou mestre deste. Ele pode predizer sua marcha, favorecer e impedir sua manifestação, de acordo com sua própria vontade. Na sua concepção, isso seria um passo fundamental para que a medicina caminhasse “em direção à sua via científica definitiva.” (GOMES, 2009, p. 25).

Eis uma razão iminente para a construção de métodos de programas pedagógicos de atividades físicas que levassem mais em conta a fisiologia em detrimento do fundamento meramente anatômico, pois que o próprio movimento era uma maneira de direcionar, conduzir, favorecer, impedir e predizer qualquer coisa implicada no corpo daquele que a ele se submetia.

É na divergência sobre os fundamentos científicos que dariam legitimidade aos programas de atividades físicas nas escolas que se concentra uma das disputas pela adoção de métodos, em especial a preferência ora pelo Método Sueco, ora pelo Método Francês, considerando também a finalidade pedagógica de cada um. Cabe uma breve explanação, portanto, sobre os principais aspectos de cada um, sendo retomadas as especificidades quando requeridas pelos argumentos expostos pelos autores que saíram em sua crítica ou defesa.

Em resumo, o Método Sueco, criado por Per-Henrick-Ling (1776-1839), professor de esgrima, diz respeito a uma ginástica racional e prática para o desenvolvimento e robustecimento dos diversos órgãos do corpo humano. De forte orientação nacionalista, estava fundamentado na biologia humana, nas ciências naturais, morais e sociais e na pedagogia (MORENO, 2003). Segundo Penna Marinho (193?), não existe uma classificação muito rígida de exercícios que compõem o método, já que variam em torno do esquema proposto pelo Real Instituto Central de Ginástica de Estocolmo ou pelo Instituto de Lund, do Major Thulin. O programa pode, em suma, ser esboçado da seguinte maneira: marchas, exercícios formais ou fundamentais (A), e exercícios aplicados ou fundamentais (B). Os formais ou fundamentais (A) são exercícios dedicados aos membros (braços e pernas), cabeça, pescoço e tronco (costas e abdome); enquanto os fundamentais (B) são os de suspensão, equilíbrio, destreza, corridas,

saltos e jogos, sendo estes facultativos. Haveria ainda, ao final desse conjunto de exercícios, as atividades de relaxamento.

É na crítica de uma série de fisiologistas sobre a ginástica analítica de Ling que emerge um método baseado nas considerações sobre o movimento, qual seja, o Método Francês, também conhecido como Escola Joinville-Le-Pont. Além da marcante diferença da ciência que o fundamentava, o método elaborado pelo Ministro da Guerra na França, no final do século XIX, possuía um programa mais eclético, que mobilizava simultaneamente diversos segmentos corporais, acentuando a participação das funções de respiração, circulação e sistema nervoso.

Originalmente criado para basear a instrução militar, o corpo de atividades que caracterizou a escola de Joinville-Le-Pont foi sofrendo modificações de acordo com as exigências políticas e práticas. Após algumas reedições do manual criado sob diversas influências, em 1904, por decreto, o Presidente da República Francesa institui uma comissão interministerial que se dedicaria a unificar os métodos nas escolas, ginásios e regimentos, resultando na publicação do “Manual d’Exercices Physiques et de Jeux Scolaires”. Tendo sido reformulado várias vezes, depois de muitas discussões em que tomaram parte dois importantes fisiologistas franceses, Tissié e Hérbert, foi publicado um complemento que na verdade consistia num manual inteiramente novo, o Regulamento Geral de Educação Física, cuja forma final data de 1927. O manual viria a ser conhecido no Brasil (traduzido literalmente) como o “Regulamento nº.7 da Educação Física” e o conjunto de exercícios que preconizava seria adotado como método oficial do Exército brasileiro no ano de 1931⁵³. (PENNA MARINHO, 193?; GOELLNER, 1992).

A adoção do método deveria ser feita também em instituições civis, orientando o ensino primário, secundário e normal, tendo sendo formalizada em 1933 na Escola de Educação Física do Exército, formadora por excelência dos instrutores/professores para a disciplina Educação Física.

Penna Marinho (193?) afirma que do Método, ou do Regulamento, ficaram conhecidos no Brasil apenas os 3 primeiros títulos, Bases Fisiológicas, Bases Pedagógicas e Pedagogia Aplicada, deixando-se de lado os Desportos Coletivos, Individuais e a Educação Física Militar, quarta e quinta partes, respectivamente. Embora o Autor não afirme as razões que levaram à apropriação parcial das instruções do Método, pode-se levantar a hipótese de que a

⁵³ De fato, o Método Francês já havia sido adotado no Brasil no ano de 1921, pelo Decreto nº 14.784.

ênfase na prática de esportes e nas características do treinamento militar não interessavam aos propósitos da Educação Física em geral no Brasil, considerando não somente o meio distinto em que seriam aplicados, como também uma ausência de tradição desportiva. Este último fator de refere ao fato de que, no caso dos esportes, havia uma recomendação expressa de que fossem utilizados aqueles oriundos das tradições nacionais, elencando ali como o rúgbi e os “esportes de inverno”.

Verifiquemos o que diziam os três títulos que aqui foram mais difundidos. Nas Bases Fisiológicas estavam contempladas as noções básicas de Fisiologia e do controle dos resultados do exercício, assim como o plano de Educação Física. No título Bases Pedagógicas seriam encontrados os princípios gerais e as regras de aplicação do método, concernentes à conduta e execução do trabalho e as considerações sobre o espaço físico. O título Pedagogia Aplicada é a exposição do conjunto dos exercícios: I – Quadro de conjunto dos elementos do método; II – Formação e evoluções; III – Assoupliments (traduzidos como flexionamentos); IV – Marchar; V – Tregar; VI – Saltar; VII – Levantar e Transportar; VIII – Correr; IX – Lançar; X – Atacar e defender-se; XI – Nadar; XII – Pequenos Jogos; XIII – Grandes jogos e jogos desportivos (PENNA MARINHO, 193?, p.70).

Vale destacar ainda que as regras para aplicação do método consistiam em: I – agrupamento dos indivíduos; II – adaptação dos exercícios; III – atração dos exercícios e IV – controle periódico da instrução, distribuídos em lições dispostas em: sessões de Educação Física, de jogos, de desportos individuais e desportos coletivos.

A preferência declarada pela adoção do Método Francês tem implicações ligadas ao contexto brasileiro do início do século, em especial à emergência de uma política que se preocupava com a intervenção no corpo social e individual, com as campanhas higienistas, que foram tomando forma na defesa da manutenção da saúde que deveria ser conquistada pela escola. Essa noção de saúde, como afirmado em outro momento, sofria um alargamento, alcançando o desempenho do sujeito no trabalho e na vida. Por isso mesmo, segundo Goellner (1992), o Método Francês adequava-se à essa nova conjuntura, pois apontava para uma noção mais elaborada do uso e da racionalização da energia pelo aprimoramento do gesto técnico. A proposta presente dava sinais de que a Educação Física possuía como escopo ensinar qualquer um a executar um trabalho mecânico com o menor dispêndio de energia e força muscular possível, resultando numa racionalização do movimento que refletia o próprio desenvolvimento da indústria e suas técnicas, cujos princípios de eficiência, eficácia e hierarquização precisavam do bom rendimento da capacidade corporal.

É preciso compreender, portanto, como essas influências, finalidades e objetivos confluem ou se dispersam quando um método é adotado e adaptado para o programa de atividades físicas nas escolas. A adoção de um método oficial também precisa ser investigada na sua acepção prática, como foi executada, os limites que demonstrou e como foram operadas alterações para viabilizar a sua forma “pedagógica”.

Fernando de Azevedo e sua “Educação Physica”: apontamentos sobre uma ginástica pedagógica

As teses de Fernando de Azevedo sobre a importância da cultura física estão compiladas na sua obra “Da Educação Physica”, do ano de 1915. Embora o livro não seja citado diretamente nos textos sobre a matéria no estado de Santa Catarina – como, aliás, nenhuma outra obra – o Autor é mencionado com frequência nas produções da área educacional por ser um dos artífices da modernização do ensino, bandeira assumida também pelo Departamento de Educação catarinense.

O livro de Azevedo é um plano técnico para a educação de corpos, com programas de atividades físicas e considerações variadas sobre a sua importância, mas também uma síntese das teses educacionais que professava no interior do movimento que vinha se delineando para traçar os rumos para educação escolar no Brasil e que resultaria no Manifesto por ele redigido em 1932, símbolo das aspirações de “reconstrução”, como convinha esclarecer no título. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já assumia algumas posições em relação aos programas de educação corporal, muito preliminares, mas destinadas a oferecer uma face de integralidade à educação fornecida às crianças, tanto quanto de cientificidade às práticas didático-pedagógicas.

Livrar-se do “empirismo reinante” era uma das metas que Azevedo assumia no Manifesto, sempre reafirmando que para dominar a obra educacional seria preciso fundamentar as ações em bases sólidas, em um conjunto de idéias e princípios gerais que pudesse fornecer um ângulo de observação, dada a complexidade dos problemas sociais e educacionais “modelados à imagem da vida”, como afirmava. “Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças.” (AZEVEDO, 1932, s.p).

O que interessa ressaltar na assunção de um discurso pedagógico de proclamadas bases científicas no início do século XX no Brasil e que chega em Santa Catarina até certo ponto remodelado, mas fiel às suas origens, é a ênfase na interpretação biológica dos fenômenos educativos que não tardará em dar feições aos programas de exercícios físicos nas escolas. O movimento de construção de um discurso de caráter biológico sobre a sociedade está bem expresso na fala de Manoel Bergstrom Lourenço Filho⁵⁴, em seu “Introdução ao Estudo da Escola Nova”:

É certo [...] que não podemos dar uma definição completa da personalidade sem admitir, como postulado, uma concepção filosófica do homem. Mas no âmbito científico, não se poderá negar [...] que a personalidade deve ser estudada numa concepção orgânica em que encontrem lugar, em harmoniosa conexão, os seus diversos fatores: biológicos, psicobiológicos e psíquicos (LOURENÇO FILHO, 2002, p.103).

À “concepção unitária de homem” era o que deveria conduzir a Biologia, ao demonstrar as conexões diretas entre maturidade biológica e adaptação psíquica, embasada nos métodos de observação do desenvolvimento infantil. Da célula à formação dos tecidos, tudo passava por ajustamentos a padrões cada vez mais complexos, semelhantes aos que eram gerados no plano social e moral. Isso acabava por configurar um campo inexplorado pelos processos pedagógicos de até então: o fenótipo, a forma pela qual cada indivíduo se desenvolve em relação ao seu ambiente, segundo as aquisições adaptativas da experiência somadas ao seu contingente hereditário (Ibid., p.102).

Traduzida em reformas, em reformulações na formação de professores, a consequência do “espírito científico” se veria nos currículos escolares e na didática, nas formas de ensinar que se baseariam, agora, em técnicas que pudessem fornecer os meios adequados para a conquista dos fins educacionais a que se propunham, quais fossem, a criação de um homem “inteiramente novo”. As características desse sujeito foram anunciadas à exaustão: sadio, trabalhador, disciplinado etc. E uma forma de conquistar tal ideal se transformou numa ação pedagógica mais dedicada às necessidades dos sujeitos escolares, seus desejos, a ponto de a literatura a respeito defender uma virada de foco que colocava a criança como centro dos

⁵⁴ Lourenço Filho foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado no ano de 1932 como resposta ao pedido realizado pelo Presidente Getúlio Vargas na IV Conferência Nacional de Educação para que os intelectuais ali reunidos revelassem a “fórmula feliz da educação nacional”. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores e intelectuais que ficaram conhecidos como os “pioneiros”.

processos de ensino-aprendizagem. Se há um centro, e se ele é a criança, não cabe aqui avaliar, mas sim destacar que a atividade, essa sim da criança, estaria na base dos trabalhos escolares, “a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”. (AZEVEDO, 1932, s.p). A diferença que isso demarca se relaciona à mudança professada na perspectiva do ensino que ampliava sua visão das interferências sociais nos comportamentos, fazendo com que uma “verdadeira educação funcional” devesse considerar

[...] o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (AZEVEDO, 1932, s.p).

O termo “atração” aparecerá nas considerações de Azevedo sobre o ensino geral, e como vimos mostrando, refere-se a um importante elemento de sedução disciplinar, fazendo com que a regra seja admitida de forma imperceptível, e portanto de maneira mais eficiente pelo educando. Ademais, o que importa perceber nessa exaltação de um novo enfoque sobre a prática educativa e sobre os sujeitos escolares, é a conjugação dos termos que levará a uma compreensão indissociável dos aspectos psicológicos e biológicos (“psicobiológico”), adotando a inevitável somatização dos efeitos das ações que incidem sobre o corpo e a personalidade.

É no bojo desse debate que Fernando de Azevedo defende que a Educação Física deveria vir a se transformar em uma “*sciencia biologica exacta*”, cujo marco estaria numa “*ideia psychologica da educação physica*”, bem expressa na sua afirmação de que o país “que não tem educação physica está morto. O que a tem má, irregular, empirica, rotineira, continuo plagiato de processos archaicos ou de rebutalhos senis, apresenta o *symptoma hyppocratico* de proxima agonia.” (AZEVEDO, 1915, p. 300).

Seu livro se estende por considerações importantes sobre o papel do professor na direção dos sentidos que devem ser incutidos nos sujeitos escolares, a exemplo do plano didático do movimento. São acrescentadas a isso preocupações sobre a diferença entre os

gêneros, pois que uma educação científica deveria tomar em conta as diferentes etapas do desenvolvimento, como já mencionado, mas também a função social atribuída a cada sujeito.

A obra é um tratado didático-pedagógico, mostrando muito das concepções educacionais que Azevedo trataria de pôr em debate nacionalmente para a reestruturação dos planos para a educação pública no país, mas é, essencialmente, uma referência à importância que a educação do corpo tomaria no plano de “educação integral” que propôs ao longo de sua carreira, ouvida a uníssonos naquele momento.

Numa conjuntura em que pouco se organizara do ponto de vista formal, a pergunta que Fernando de Azevedo se propõe a responder é: “qual é o melhor methodo de educação physica escolar?”. É a essa pergunta, também, que os intelectuais tentaram responder.

Após longa explicação comparativa entre técnicas que dão atenção ao aspecto educativo, sobre a utilidade dos exercícios físicos, considerando os benefícios promovidos ora pela ginástica, ora pelos esportes, estendendo-se nas considerações sobre a história da Educação Física, é que o Autor chega a decidir-se pela eficiência do método de ginástica sueca. Vejamos o caminho que percorre dentre as pertinentes observações que faz sobre os sistemas ginásticos conhecidos à época.

As primeiras análises se debruçam sobre a Ginástica de Amoros e o Sistema de Sandow, ambas desaconselhadas pela inadequabilidade ao propósito, ora pela sua impossível aplicabilidade em sistemas educacionais, ora por aquilo que considerou a “supremacia no músculo”, em referência à demasiada atenção dedicada à forma física a ser conquistada pelos exercícios metódicos.

Às seguintes, a Ginástica de Muller, o Jiu-jitsu (denominação do que chamou de “método japonês”), a Escola anglo-americana (de predominância esportiva) e o Método de Ling (a ginástica sueca), o Autor acrescenta o Método Alemão e o Método Francês como representantes daquele conjunto passível de aplicação nas escolas, dentre os quais Azevedo elege a sua indicação.

D’entre todas as escolas, que se propõem alcançar o alvo a que deve tender toda educação physica escolar, nenhum (*sic*) por certo sobreleva ao methodo de Ling na observação das leis physiologicas, na scientifica urdidura de todo o systema e em fructos immediatos. (AZEVEDO, 1915, p.149).

O estudo que Azevedo propõe do Método Sueco baseia-se nas lições publicadas no livro impresso em 1834, intitulado “Princípios geraes de gymnastica” que é composto de seis partes: 1) Leis do organismo humano; 2) Princípios de Gymnastica pedagógica; 3) Princípios de Gymnastica Militar; 4) Princípios de Gymnastica Medica; 5) Princípios de Gymnastica de Esthetica; e 6) Pratica de Gymnastica.

O sistema de Ling, segundo Fernando de Azevedo (1915, p.150) é o “melhor sob o ponto de vista pedagógico”, porque destinado à regeneração do povo escandinavo, e portanto muito próximo da necessidade de suprir no sistema educacional uma “lacuna que antes do sec. XIX os governos e os particulares deixavam em aberto e que ainda em alguns paizes não se preencheu.” O Autor se referia à regeneração étnica do povo por meio da introdução de exercícios físicos nas escolas.

Decerto, Azevedo encontrava no Brasil bom exemplo do descuido com a saúde do corpo, assim como com a nacionalização da cultura, fazendo crer que o método de Ling poderia servir ao propósito político e pedagógico da edificação de corpos e espíritos sintonizados com a proposta do fortalecimento de um Estado Nacional. O Autor poderia estar influenciado pela ampla adesão que o método possuía no Brasil já no final de século XIX, mormente a fala de Rui Barbosa no famoso parecer intitulado “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”⁵⁵, em que sugeria a inclusão da ginástica sueca nas escolas primárias de todo o país. Nesse momento, ainda era incipiente a difusão do método elaborado no França, e a escolha pelo sueco fazia sentido na “marcha científica” que o ressaltava como a novidade no campo.

Talvez pelo conhecimento das teorias de Rui Barbosa, talvez por não reconhecer outra ginástica que não fosse assim tão passível de aplicação nas escolas, o fato é que a ginástica sueca contava com toda a adesão de Fernando de Azevedo:

A gymnastica de Ling é quase toda sem apparatus, a mãos livres e obedece a um plano todo sicientífico. Sabemos que não basta que um movimento seja feito com as mãos livres, para que se repute inoffensivo, ou muitomenos se considere útil. Ling, comprehendendo que se poderia sem apparatus fazer exercícios de grande athletismo, na confecção de seumethodo tratou de evitar os exercícios que pedissem aos músculos contracções fortes, capazes de apresentar certos perigos, sem, comtudo, urdir um systema de tal modo anódino, que não viesse a produzir effeito algum, benéfico ou prejudicial. (AZEVEDO, 1915, p. 150).

⁵⁵ Documento referente à Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº. 7.247 de 19 de abril 1879). Sobre isso, ver Moreno (2003).

O elogio da ginástica sueca passava ainda pelo princípio que Azevedo proclamava fundamental para dar à educação o *status* que lhe competia: era científico e racional, porque atendia a um “concatenamento rigoroso de soluções precisas dadas a problemas de mecânica biológica.” (Ibid., 151). Os outros métodos, demasiado empíricos, dizia ele, não alcançavam um plano composto estritamente de exercícios, capazes por si de oferecerem o desenvolvimento completo, intensivo, normal e harmonioso do corpo, combinando a isso a “correção de atitudes viciosas”. Já dizia Ling que a ginástica era virtude cívica, que carregava a moral do cidadão, e por isso deveria ser rigorosa e precisa a fim de evitar perigos e resultados indesejados (MORENO, 2003).

O plano de exercícios deveria, assim, ser baseado em dois princípios fundamentais –, atender ao organismo e ter utilidade prática –, evidente na subdivisão do sistema de Ling elogiada por Azevedo:

1) exercicios de desenvolvimento, a saber: preparatorios, fundamentaes e de locomoção e 2) a gymnastica de applicação propriamente dicta.. Os aparelhos de suspensão para saltos, cavalletes e, emfim, as armas e accessorios para o exercicios de treinamento de esgrima, boxe, os pequenos pesos ou pesos leves, etc., compõem todo o material d’esta gymnastica de applicação, que é a segunda parte do methodo. (AZEVEDO, 1915, p.151).

A ginástica sueca destinava-se a trabalhar os músculos que não eram usados com frequência pelo indivíduo nas atividades diárias, permitindo o seu desenvolvimento gradual por meio dos exercícios de “oposição”, em que “intervem o educador ou um companheiro qualquer e que permitem fazer uma resistência em relação com a força muscular do alumno.” (AZEVEDO, 1915. p. 151).

Para tanto, o método de Ling subdividia-se em exercícios de ordem, movimentos de ginástica e jogos ao ar livre. A necessidade de aparelhos, quase nunca frequente para a execução do método em geral, tendia a tornar a aplicabilidade do método em qualquer lugar um detalhe atraente. Grande parte do programa prescindia de material para a sua execução: a marcha, a corrida, os saltos, a natação, o treinamento para o boxe, os exercícios respiratórios.

Outro beneficio do Método Sueco, segundo Azevedo (1915, p.152), residia na sua adaptação às diferentes faixas etárias e ao grau de desenvolvimento do aluno: “endireitam a columna vertebral, fixam as espaldas atraz, reforçam a cintura muscular abdominal, augmentam gradualmente de amplitude á (*sic*) caixa thoracica e regularizam a função

pulmonar, em torno da qual, lembra o dr. Delly, todas as outras funções gravitam.” As funções corretivas, tão óbvias nos exercícios ginásticos adotados pela Educação Física, são ressaltados em Ling para servirem ao propósito de higiene social, extensiva ao corpo coletivo, porque pensada como forma de regenerar o povo escandinavo. Regenerar era, sobretudo, edificar uma raça saudável, legando às gerações futuras pela hereditariedade os genes que produziram sujeitos livres de moléstias.

Azevedo se ocupa da defesa do Método Sueco, contrapondo às críticas mais comuns os argumentos que o colocariam a serviço das intenções de higienização a ser praticada pela escola. Àqueles que alegavam que a ginástica sueca era mais medicinal que educativa, reafirmava sua tese de que a Educação Física deveria servir à regeneração da raça, e por isso mesmo o sentido médico, corretivo, eugenista não era um ponto que lhe desfavorecia, pelo contrário:

A eugenia brasileira – pedra angular da sociedade, teria na solução nacionalista deste problema uma grande Victoria para a regeneração physico-moral d’este paiz, em cujos collegio parece ainda desconhecer-se por completo a influencia visceral e definitiva, que sobre a geração de amanhã exerceria a applicação ás meninas de uma cuidada educação physica não de processos anódinos, mas efficaz, de exercícios adequados, constante e systematizada. (AZEVEDO, 1915, p. 102).

A essa crítica, os que antipatizam com o método acrescentavam que a sua simplicidade tornava a execução monótona. Em defesa do programa sueco de exercícios, Azevedo alegava que justamente por sê-lo, seria possível adaptá-lo, variando-o ao “infinito, obedecendo sempre seus princípios scientificos”. Continua dizendo a este respeito que seria possível

[...] adoptar com esplendido resultado os grupos de movimentos apresentados no Congresso de Hygiene Escolar de Nuremberg, em que a gymnastica rigorosamente physiologica se esconde de certo modo me jogos graciosos, taes como a dansa acompanhada de cantos? E si com este meio ainda não pudéssemos evitar o tédio nos meninos e, sobretudo, adolescentes, quem contestará que, pouca a pouco se póde adquirir d’elles o prazer na gymnastica, despertando o interesse didactico e inoculando-se-lhes um amor pela cultura corporal sabiamente dosado pelo professor e que certo depende em grande parte do methodo de se ensinar esta importante disciplina? (AZEVEDO, 1915, p.154-5).

É no debate sobre o “prazer” que Fernando de Azevedo envereda pelo campo do elogio ao esporte, ainda que ressalte os malefícios resultantes do excesso dessa prática, ao discutir o método anglo-saxônico para a Educação Física. Pensa ele que um programa de

esportes equacionado com um programa de preparação ginástica poderia desenvolver as faculdades mentais “de aplicação”, referindo-se ao esforço de disciplina para o trabalho intelectual, assim como corrigir o “psichismo mórbido de nossa gente”, contribuindo para formação do caráter, dando vigor ao organismo, despertando “a alegria sadia” e inculcando “hábitos de disciplina”.

Os benefícios que o método de Ling propiciaria se adotado nas escolas dizia respeito à capacidade respiratória e correções ortopédicas, produzidos por exercícios sistemáticos que não deveriam se interrompidos bruscamente, como afirma ocorrer na ginástica francesa. Assim, alega Azevedo (1915, p. 47) que a ginástica sueca começa o “desenvolvimento physico, que [deve ser] completado por uma educação de maior valor myogenico – pela cultura desportiva”.

O Autor desconfia dos métodos francês e alemão, que considera muito semelhantes entre si pelo uso comum de aparelhos e pela ênfase no fortalecimento dos membros superiores e do peito, mostrando-se parcial em relação aos benefícios pretendidos. As digressões do Autor seguem a ponto de dizer que a ginástica alemã, em particular, destinava-se a criar um atleta e quando aplicada na fase de desenvolvimento, como no caso dos escolares, atrapalhava a evolução da estrutura dos alunos.

Concluía, pois, pela supressão da ginástica de aparelhos nas escolas substituída pela eficiência de uma outra que deveria pôr em jogo as diversas alavancas do corpo, aproximando-se já do modelo naturista de Hebert, da França, baseado em outros grupos de exercícios: o trepar, o levantar, o lançar, a defesa natural (pelo boxe e pela luta), a natação, e a marcha, a corrida, o salto, “exercícios naturaes por excelencia”.

Ademais, os resultados suberbos que attinge, não só do ponto de vista hygienico e de resistencia, como tambem do lado morphologico, são ao systema de Hebert, a esta *escola de esportes utilitarios*, a esta admiravel reproducção da educação athletica grega, um lugar indisputavel e o primeiro plano entre todos os sistemas de educação militar, a que, aliás, o methodo se destina, *podendo*, além d’isso, e *devendo* ser aproveitado para *completar*, depois da adolescencia, a educação physica *começada* pela gymnastica sueca pedagogica. (AZEVEDO, 1915, p. 169).

A síntese que apresenta do sistema de Herbart impressiona pelo fato de que os exercícios deveriam ser executados por meio de lições que se mesclavam às atividades infantis, como o subir em árvores, em muros e saltar e correr com ou sem obstáculos, mais

próximos daquilo que Fernando de Azevedo reiterava como filosofia educacional: a centralidade da criança no modelo pedagógico. O lugar que ocupava, porém, era de ponto de partida das lições, de conquista da atenção, e não de servir de espaço de vazão das paixões e desejos. Pelo contrário, se a atividade educativa possuía um fim intrínseco, este era conduzir e direcionar os afetos, as disposições e os corpos aos propósitos estabelecidos política e economicamente no país.

O que se vê nos primeiros pensamentos de Azevedo sobre o Método Francês, posteriormente adotado como oficial no Exército e também reconhecido como mais interessante à prática escolar, é a presença do caráter biopolítico que emerge nessa diversificação dos métodos e sua aproximação do que há de “natural” na infância: o movimento, a brincadeira, o jogo, e até mesmo a ginástica, desde que transformada numa dinâmica que atraísse e conquistasse o sujeito ao seu exercício. Educar a juventude pelo exercício demonstra o quanto Azevedo confiava na necessidade de conduzir a atividade física de maneira a satisfazer os objetivos sociais; uma compreensão do homem como máquina, que deveria aperfeiçoar sua energia e pô-la a serviço do trabalho, a idéia de homem como bom animal retomada por ele em breve citação na obra⁵⁶.

Sobre os frutos que se haveria de colher com o método professado, Fernando de Azevedo também possuía a certeza de que ao ser “convenientemente aplicado em gerações sucessivas”, teríamos logo, com a “regeneração social pela educação physica, um povo que se encaminhe mais depressa para o nosso verdadeiro *typo ethnologico*, um grupo *ethnico*, talvez, *extreme* e definitivo, representante característico e genuíno de uma raça que possa ir floreando através da idade, em guapas flôres – rubra nos globulos sanguineos de seiva e morena na tez requeimada da pelle, graças ao vigor physico e a este bello sól tropical, que atapeta de verde as encostas das montanhas e pontua de flôres os campos de nossa exuberante natureza americana.” (AZEVEDO, 1915, p. 300).

Ao gosto dos discursos escolanovistas, a formação de professores para a condução eficiente desse processo era reiterada por meio da urgência em inserir noções científicas nos cursos (ainda inexistentes) destinados aos docentes para a Educação Física, quais sejam:

⁵⁶ Fernando de Azevedo afirma ser essa uma expressão de Emerson, cuja frase completa é “para vencer na vida, é necessário começar por ser um bom animal”. Essa noção de homem como animal, no contexto em que a atividade física serve igualmente para a preservação da saúde individual e coletiva, provoca a noção de Hannah Arendt dessa dimensão da vida em que o trabalho é labor, na qual trabalhadores atendem às necessidades da vida com o seu próprio corpo. A distinção entre os termos labor e trabalho é para a autora uma evidência inequívoca da conotação corporal da experiência moderna do segundo, “a própria atividade do trabalho tem de seguir o ciclo da vida, o movimento circular de nossas funções corporais, o que significa que a atividade do trabalho nunca chega a um fim enquanto durar a vida; ela é infinitamente repetitiva.” (ARENDT, 2005, p.180).

anatomia e fisiologia elementares, fisiologia e higiene dos exercícios corporais, pedagogia experimental e análise dos movimentos (AZEVEDO, 1915).

Ainda que tenha optado pelo método, a resposta à pergunta que Azevedo propunha só se completaria com uma discussão sobre a aplicação pedagógica dos exercícios físicos, levando-o a estabelecer três princípios fundamentais necessários à aplicação “racional, raciocinada e não empírica” na Educação Física Escolar:

- 7- da sua especialização a esse fim, e muitas vezes *individualização relativamente a este ou aquelle alumno com as diferenças individuaes*;
- 8- de ser tal que os orgaos por ella exercitados, sejam-no egualmente de molde a proporcionar, *a par do perfeito equilibrio funccional, o desenvolvimento integral e harmonico do corpo humano*;
- 9- e de obedecer, por fim, *a um plano gradual e pratico*, em que, postos de lado todos os exercícios anodinos ou violentos, as diversas partes do corpo sejam exercitadas, successiva, alternada e gradativamente – isto é, *com um methodo progressivo*. (AZEVEDO, 1915, p.171, grifos no original).

Tais “etapas”, como se pode entender a forma como Azevedo descreve as necessárias considerações sobre a prática da Educação Física, pressupunham uma aplicação racional, gradual, metódica e progressiva cujo resultado seria a realização de sua “função esthetica”, um “produto do perfeito equilibrio dos órgãos do corpo humano e do desenvolvimento symetrico e normal das partes que o integram”. Daí se pensar que a proposta de Azevedo poderia não ser apenas de cunho biológico, mas também psico-social. Percebe-se na obra não uma supervalorização do biológico em detrimento dos aspectos sociais, mas uma nova compreensão do primeiro aspecto sob o qual poderiam estar subjugados todos os outros. Isso porque a criação de um “homem como bom animal” era o foco político e seu desempenho social dependia do fortalecimento das características físicas para o trabalho, para a reprodução e manutenção da vida.

Antonio Lucio e o seu plano de Educação Física.

A Revista de Educação foi um periódico que se destinou, conforme dizia o editorial de seu primeiro número, a fazer circular instruções didático-pedagógicas aos professores em exercício no estado de Santa Catarina. Foi publicada durante apenas dois anos, 1936 e 1937,

imediatamente após a reformulação na estrutura da antiga Diretoria de Instrução Pública, agora Departamento de Educação, pela Reforma Trindade, no ano de 1935.

O periódico era editado por intelectuais que compunham os cargos de direção do Departamento. Elpídio Barbosa, Sub-diretor Técnico, era o editor da Revista, e o vínculo dela com o aparelho de Estado se fazia ver pelo timbre da Imprensa Oficial. Em relação ao alcance da publicação, notas ao longo dela indicam que era enviada a professores de todo estado mediante o pagamento de uma pequena anuidade.

Pode-se observar, ao longo de sua publicação, que a Revista se manteve ligada à aspiração do próprio Departamento de modernizar o ensino conforme a filosofia educacional então nacionalmente em debate. Expressa, em diversos momentos, sua preocupação com a metodologia do ensino de algumas disciplinas, em especial Português e Matemática, por vezes Educação Cívica, sempre dando atenção aos detalhes que reverberariam em atividades que propiciassem a aquisição de experiência, utilizando termos como “centros de interesse”, “atividade da criança”, “escola do trabalho”. Tais estratégias eram propostas como grande possibilidade de abrir espaço a curiosidade infantil suscitando novos temas a serem estudados. Poderiam ser importantes motivadoras dos “centros de interesse”, ou resultados dele, sendo que a partir dessas atividades as crianças estariam sujeitas a experimentação e observações dos elementos naturais caros ao seu aprendizado.

Nesse cenário, em que o estado de Santa Catarina também se empenhava nos projetos de reformulação da escola, e da qual a Revista de Educação se tornou porta-voz, há uma série de instruções sobre a Educação Física, publicada pelo Inspetor Antonio Lucio, em cinco partes.

Os textos serão aqui mencionados no singular, considerando que são partes distintas de um único grande artigo sempre finalizados, com exceção do último, com a expressão “continua no próximo número”. Apresentam uma estrutura narrativa que se dedica, a princípio, a descrever as utilidades da prática de Educação Física nas escolas, e posteriormente a apresentar um plano geral de instruções que poderia ser aplicado pelos professores de todo o estado nas classes do ciclo elementar.

O trabalho de Antonio Lucio é anterior à criação da escola de formação de professores para a Educação Física no estado, mas pode ser considerado um impulso gestado já no interior do debate que dará origem a ela dois anos mais tarde. Muito se disse (e se fez) nesse período para reformular a escola e colocá-la ao passo de uma modernização processada

em âmbito nacional e caberia aí, no sentido do lema geral da filosofia educacional em voga, discutir a chamada educação integral: moral, intelectual e física. A Educação Física, para o Inspetor, compreenderia o conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica seria “suceptível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza.” Daí Antonio Lucio afirmar que “a escola atual não pode prescindir da Educação Física.”

Prescindia, de qualquer forma, já que até então as ações no campo eram desorganizadas, relegando às instituições e aos professores de classe as lições de Educação Física. É no intuito de fornecer uma base formal, oficial, e normatizada para a disciplina que até então só era regulada pela obrigatoriedade contida na Constituição de 1934, que Antonio Lucio publica suas lições. No estado, a disciplina só vai se tornando obrigatória à medida que são criados cargos de professores em instituições escolares específicas, conforme se vê ao longo do ano de 1939⁵⁷.

Enquanto isso, o artigo do Inspetor é que o há de mais estruturado no campo da disciplina e apresenta um objetivo explícito desde a sua introdução: servir de guia para as escolas rurais do estado. O acento colocado nesse tipo de instituição talvez se deva ao fato de elas estarem mais sujeitas à desordem curricular, ao domínio das comunidades estrangeiras e ao cultivo dos símbolos, inclusive da cultura física, dos países colonizadores. Estavam próximas, sem dúvida, das associações desportivas que já emergiam como motivo de preocupação do poder local.

As instruções de Antonio Lucio são elaboradas em conjunto com o Tenente Álvaro Veiga Lima, “animador da Educação Física da nossa juventude”, e se baseiam no Regulamento de Educação Física do Exército, transformando-o em “lições perfeitamente enquadradas às exigências pedagógicas”.

A única referência ao método utilizado é a afirmação de que a Escola de Educação Física do Exército é o modelo seguido para elaboração das lições. À época, o método oficialmente adotado pelo Exército era o Francês, conforme dito anteriormente, ainda que o Inspetor ressalve que a eficiência de sua aplicação, mais uma vez, consistisse na adaptação “às condições brasileiras”.

⁵⁷ Decreto n.º 810, de 29 de maio de 1939; Decreto n.º 816, de 13 de junho de 1939; Decreto n.º 820, de 16 de junho de 1939; Decreto n.º 362, de 10 de julho de 1939; Decreto n.º 367, de 21 de agosto de 1939; Decreto n.º 850, de 24 de agosto de 1939; Decreto n.º 856, de 9 de setembro de 1939.

As famílias, os jogos, os exercícios metódicos para partes específicas do corpo estão todos presentes no artigo de Antonio Lucio, como se verá adiante. Interessa ressaltar, por ora, que a proposta apresentada não se destinava exclusivamente à escola, ou à ginástica escolar, mas tinha, como vimos apontando, o objetivo de estender-se como regulação da vida privada, inculcando o hábito do exercício físico sistemático para além da vida na instituição. Pensa, inclusive, numa “ginástica de conservação da idade madura”, destinada aos indivíduos com mais de 35 anos. Essa divisão biológica da vida, se expressava da seguinte maneira:

A Educação Física elementar (ou pré-pubertária). Interessa às crianças de 4 a 13 anos, mais ou menos. A criança (menino ou menina) nesta idade achar-se em pleno crescimento; e tem antes de tudo, necessidade de vigorosa saúde. A Educação Física que deverá praticar será higiênica; terá por fim desenvolver as grandes funções: respiratória, circulatória, articular, etc. Educar a coordenação nervosa sem contudo pretender desenvolver sistematicamente os músculos. Entretanto ainda algumas considerações sobre a Educação Física feminina tornam-se necessárias, porquanto certas funções particulares às moças, impedem de aplicar-lhes os mesmos métodos que aos rapazes. Até a idade de 7 anos, as indicações higiênica da Educação Física são as mesmas para ambos os sexos; mas desde os 8 anos, começam a aparecer diferença que irão se acentuando até a idade adulta. No momento da puberdade, enquanto o rapaz procura intuitivamente ocasiões de produzir esforços musculares intensivos, a mulher torna-se ao contrario, mais calma e mais reservada. Sua Educação Física deve ser essencialmente higiênica. A mulher não é constituída para lutar, mas para procriar. Convém que, tratando-se dela, os exercícios contribuam para o desenvolvimento normal da bacia. A marcha dos exercícios rítmicos, o salto na corda, os jogos de raquete, o transporte de pesos leves em equilíbrio na cabeça, etc., serão, em princípio, os exercícios próprios a mulher. Qualquer exercício que seja acompanhado de pancadas, de choque e de golpes, é perigoso para o órgão uterino. (LUCIO, 1936, n. 1, p. 26).

Essa indicação eminentemente fisiológica da separação por grupos homogêneos é citada quase que literalmente do Regulamento do Método. Interessa, no entanto, a ausência da seção “Adaptações profissionais” na escala de atividades físicas divididas por faixa etária e finalidades: Educação Física elementar (pré-pubertana); Educação Física secundária (pubertária e pos-pubertaria); Educação Física superior (esportiva e atlética, de 30 a 35 anos); Educação Física feminina; ginástica de conservação da idade madura (após os 35 anos). Segundo o método, as adaptações profissionais viriam antes da ginástica de conservação e eram necessárias pelo fato de que os indivíduos, no desempenho de suas funções, têm solicitadas certas sinergias musculares, enquanto outras pouco ou nada produzem. Assim, a atividades destinadas a esses grupos musculares visavam compensar a falta de uso, reestabelecendo o equilíbrio orgânico fadigado pelos esforços da execução constante de uma

mesma tarefa. A supressão de Antonio Lucio interessa devido à inexistência, nesse momento, de um debate específico sobre a profissionalização dos sujeitos, sobretudo porque esse artigo, em especial, destinava-se às escolas rurais do estado, mas isso não é retomado em momento algum os discursos sobre Educação Física em Santa Catarina.

Em contraponto a isso, reitera-se as diferenças entre a ginástica feminina e masculina, mencionadas no Regulamento do Método, conforme se vê na exposição de Penna Marinho (193?, p. 80). No caso das mulheres, é ressaltado apenas que o exercício físico deve visar a harmonia das formas femininas (as “linhas curvas”) e não o fortalecimento muscular, devido à “função mais importante que a mulher tem a desempenhar, que é a maternidade; esta razão pela qual seu fim é favorecer o normal desenvolvimento da bacia.” Esta citação também é encontrada no artigo de Antonio Lucio, complementada pela seguinte informação, também proveniente do Regulamento: “A marcha dos exercícios rítmicos, o salto na corda, os jogos de raquete, o transporte de pesos leves em equilíbrio na cabeça, etc., serão, em principio, os exercícios próprios a mulher. Qualquer exercício que seja acompanhado de pancadas, de choque e de golpes, é perigoso para o órgão uterino” (LUCIO, 1936, n.1, p. 26). Não há, em todo o artigo de Antonio Lucio, indicações que distingam muito delimitadamente exercícios para meninos e para meninas. Há danças rítmicas, como mencionava, colocadas como parte do programa, sem destinatário específico, mas a menção ao desenvolvimento de um corpo feminino pela atividade física escolar parece anunciar uma concepção de lugar social já expressa por Fernando de Azevedo (1915, p. 169) e sua preocupação com o aspecto eugênico e a função social da mulher (a maternidade):

Ademais este problema, sobre seu intuito physiologico de conquistar para a mulher uma esplendida aparelhagem hygida, funcconando em moldes anatomicamente mais perfeitos, que nunca lhe grangearia o artificialismo deseducador do espartilho, tem tambem seu ponto de vista esthetico – a maior harmonia das fórmas, uma importancia capital nas funcções de reproducção, como o póde attestar a gynecologia, um papel decisivo, por isso, na regeneração da raça e até mesmo definidido aspecto moral e social – a organização cada vez mais estavel das familias vindouras, o que levou Dartigues a capitular o assumpto como uma projecção de sociologia aplicada. (AZEVEDO, 1915, p.102).

Azevedo (Ibid., p.182) ainda ressaltava que a Educação Física deveria tender ao desenvolvimento do vigor físico das mulheres, “mas não a preço da esthetica”, ao desenvolvimento muscular, em especial das paredes abdominaes e da bacia pelviana, “mas não em detrimento da graça.”

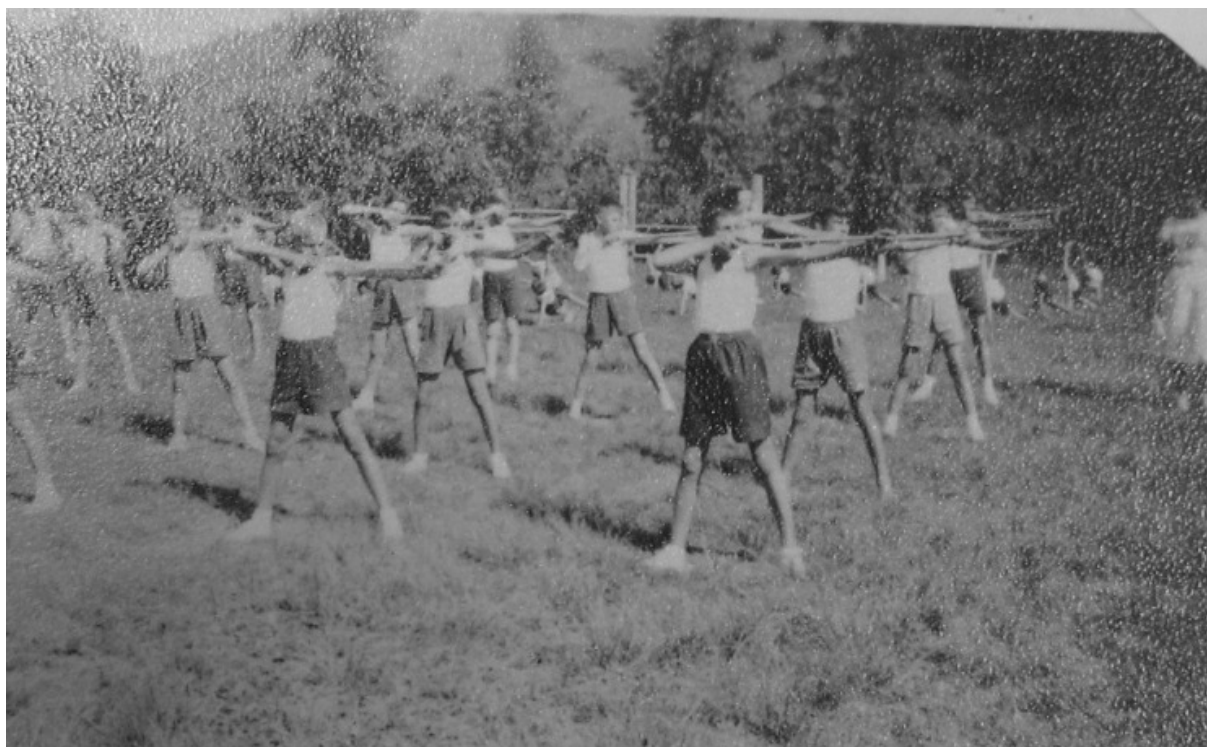
Sobre essa distinção de gêneros e necessária adequação da Educação Física aos lugares sociais de ambos os sexos, Gleyse e Soares (2008), ao analisarem tais fenômenos na França no final do século XIX, encontraram práticas destinadas à desvirilização e à estetização, como também podem ser vistas no Brasil no período posterior, o início do século XX, em que a forma francesa da Educação Física é bastante influente. Um exemplo disso seriam as recomendações de suavidade nas aplicações para as meninas, que deveriam servir para manter a graça dos seus movimentos, poupando-as das lutas, do boxe, de práticas de equilíbrio, essencialmente viris e, portanto, masculinas.

Em algumas fotografias das aulas de Educação Física, encontradas no Arquivo Público de Ibirama e referentes ao Grupo Escolar Eliseu Guilherme (a forma nacionalizada da escola local, a *Deutsche Schule*), observa-se uma disposição para a captura da imagem que bem revela determinada concepção sobre a mulher, expressa no gesto delicado do pé colocado a frente, como num passo de dança. Tudo é feito para expor um modelo de beleza feminina e promovê-lo ou fabricá-lo pelas práticas corporais e pela sua disposição quando colocada à mostra. Assim, “os movimentos graciosos de dança” oferecem “poses sedutoras às mulheres”, buscando-se naturalizar uma 'essência feminina'.” (GLEYSE; SOARES, 2008).

Os meninos, nesse contexto, são fotografados com estilingues na mão, posicionados como um corpo de combate, músculos forçados à mostra e tórax inflado para frente. São retratados assim também em exercícios de sustentação e equilíbrio. O único momento em que se vê sujeitos sem gênero, ou mesmo o genérico elemento “aluno”, em que ambos os sexos estão colocados e envolvidos na mesma atividade, é no da lição composta por jogos. Isso talvez se deva ao fato de que o jogo coloca em tela a necessidade de produzir comportamentos ajustados e moralmente saudáveis, característica esta que é unissex, a ser cultivada naquele que é, por excelência, como que sem gênero, a criança.



Meninas vestindo uniforme de Educação Física. Grupo Escolar Eliseu Guilherme, em Hamônia, atual Ibirama. Década de 1940. Acervo do Arquivo Público de Ibirama.



Meninos em aula de Educação Física. Grupo Escolar Eliseu Guilherme, em Hamônia, atual Ibirama. Década de 1940. Acervo do Arquivo Público de Ibirama



Aula de Educação Física. Grupo Escolar Eliseu Guilherme, em Hamônia, atual Ibirama.
Década de 1940. Acervo do Arquivo Público de Ibirama

Essa era uma das vantagens do Método Francês e também do Sueco em relação aos outros: a aplicabilidade a ambos os gêneros, com poucas variações. Os exercícios ginásticos propostos por métodos que se baseavam nos conhecimentos de Anatomia em grande parte dedicavam-se ao cultivo e fortalecimentos dos músculos, quando não à excitação excessiva dos impulsos (como os esportes); em ambos os casos, seria desfavorável às mulheres, reforçando as escolhas de Azevedo e de Antonio Lucio por métodos ecléticos.

Essa preocupação em definir estágios, tipos e gêneros de desenvolvimento estava implicada no Método Francês que estipulava quatro regras de aplicação, como bem lembrava o Inspetor Antonio Lucio: i) Grupamentos dos indivíduos; ii) Adaptação do exercício; iii) Atração do exercício e iv) Verificação periódica.

A primeira delas, o “grupamento de indivíduos” consistia justamente na determinação do “valor físico” a partir da avaliação das fichas biométricas a fim de verificar o estado fisiológico dos sujeitos, averiguando a sua idade real. O grupamento serviria, portanto, “a separação dos diversos indivíduos de um mesmo ciclo (no nosso caso o ciclo elementar) para melhor execução de certos exercícios peculiares a cada um.” Dessa forma, explicita que o ciclo elementar seria composto de 4 graus assim distribuídos: 1º grau – crianças de 4 a 6 anos.; 2º grau – crianças de 6 a 9 anos.; 3º grau – crianças de 9 a 11 anos; 4º grau – crianças de 11 a 15 anos.

A partir dessa reorganização dos sujeitos dar-se-ia a “a adaptação do exercício”, sobre a qual Antonio Lucio é sintético: “É a classificação dos exercícios convenientes a cada ciclo e a cada grau, interessando mais de perto a quem organisa” (LUCIO, 1936, n.1, p. 27). Consistia, porém, segundo o método, na consideração de três aspectos: o fim a atingir, a dificuldade e a intensidade própria dos exercícios e as qualidades que estes exercícios poderiam desenvolver ou aperfeiçoar (PENNA MARINHO, 193?).

As delongas do Inspetor são todas para a “atração despertada pelo exercício”, a regra que deveria ser “muito bem observada pelos instrutores, professores e professoras.” Afirmava ele: “Como é natural, a Educação Física monótona e servera não convem a criança nem ao adulto. O exercício físico será tanto mais salutar e higiênico quanto maior o prazer com que for praticado” (LUCIO, 1936, n.2, p. 21). Esta é a razão por que, na lição propriamente dita, são sempre incluídos 2 pequenos jogos, que seriam executados nas seguintes ocasiões:

Quando o instrutor sentir que a sua escola está aparentando aborrecimento e sono; então terá lugar o pequeno jogo. As regras dos pequenos jogos introduzidos na lição devem ser conhecidos (*sic*) dos alunos. O instrutor dá as indicações necessárias e o jogo só deve ser iniciado ao sinal do mesmo, procurando fazer, nesta ocasião, com que os alunos experimentem o maior prazer.

Um prazer controlado, deve-se dizer. Segundo as regras do método, expostas por Penna Marinho (193?), o jogo não serviria apenas como uma distração ao longo das lições, mas sim como uma ação educativa com fim em si mesma. Recomendava-se que uma ou duas vezes por semana a lição de Educação Física desse lugar a um pequeno jogo: o prazer controlado e dirigido pelo instrutor. A sessão de jogos, que deveria durar no máximo 45 minutos, começaria pela sessão preparatória e terminaria com uma volta à calma mais longa que a comumente praticada pelo esforço despendido. Não era às crianças que cabia a decisão de quais jogos seriam incluídos nessas sessões. O professor deveria respeitar seus gostos e preferências, já que o elemento “prazer” era um motivador da sua pertinência para o programa, mas a direção da lição era ditada pelo controle e vigilância obrigando todos a jogar, banindo toda brutalidade e tomando as necessárias precauções para evitar os acidentes.

Como todo trabalho pedagógico, tal programa também estava sujeito à avaliação, nesse caso específico à “verificação periódica”. Para o ciclo elementar isso significava um exame fisiológico realizado pelo médico, contando com mensurações diversas a serem anotadas na ficha biométrica de cada estudante. Cabe ressaltar que o acompanhamento

médico como parte importante do programa de manutenção da saúde dos educandos está ligado à virada no fundamento do método de Educação Física, da ênfase na Anatomia para a apropriação da Fisiologia. Grande parte do espírito que anima essa transformação reside na própria mudança epistemológica na medicina, essencialmente no que se refere às noções de saúde, redefinida pela Fisiologia no sentido de um continuum entre normal e patológico. Na observação da vida dos(nos) órgãos (em movimento) e os agentes que os influenciam, e os pontos de perturbação fisiológica, a doença não era diferente da saúde, apenas acontecia quando as funções normais desviavam-se de seu curso. Era, pois, apenas uma mudança qualitativa, de excesso ou falta de estímulos essenciais para a manutenção da saúde⁵⁸.

E como devem ser executados os exercícios físicos do método? A resposta de Antonio Lucio agradaria a Fernando de Azevedo, dado o ecletismo de sua proposta: i) sessões de estudos; ii) lições de Educação Física; iii) sessões de jogos.

Passemos a explicar, nas palavras do Inspetor, em que consiste cada uma das sessões.

Assim, o que é lição de Educação Física? “É a reunião de exercícios variados e combinados para interessar todos os órgãos e as grandes funções, com o fim de melhora-las e aperfeiçoa-las”. A lição de Educação Física divide-se, em seu plano, em 3 partes, “de importância e duração desiguais”, quais sejam: i) Sessão preparatória.; ii) Lição propriamente dita; iii) Volta à calma.

A sessão preparatória teria por finalidade aquecer progressivamente o organismo e prepará-lo para o trabalho mais intenso a ser executado pela lição propriamente dita. Compreenderia exercícios metódicos de energia crescente, suscetíveis de flexibilizar as articulações, de desenvolver os músculos, “de corrigir as atitudes, de disciplinar a vontade e o sistema nervoso.” Esses exercícios seriam:

- l) *as evoluções*, exercícios de disciplina coletiva, que permitem aos instrutor, professor ou professora, ter a sua escola (escola chamamos a reunião de um certo número de alunos quando reunidos em uma formação militar qualquer – *coluna de dois ou de três* por exemplo), sempre sob seu controle, isto é, na mão.
- m) *Os flexionamentos dos braços.*
- n) *Os flexionamentos das pernas.*
- o) *Os flexionamentos do tronco* (os flexionamentos do tronco devem ser combinados com certos flexionamentos da cabeça, que dão

⁵⁸ Sobre isso, ver Gomes (2009) e Canguilhem (1978).

flexibilidade ao pescoço e concorrem para a correção da coluna vertebral, flexões, rotações, extensões, inclinações da cabeça).

- p) *Flexionamentos assimétricos*, que obrigam duas partes do corpo a executar movimentos diferentes ou movimentos em tempos desiguais.
- q) *Flexionamentos da caixa torácica* que agem sobre as articulações das costelas e os músculos da respiração. (LUCIO, 1936, n. 4, p.19).

A seguir, seria executada a “lição propriamente dita”, composta pelos exercícios das chamadas sete grandes famílias; Marchar; Trepas – (escaladas – equilíbrios); Saltar; Levantar, - transportar; Correr; Lançar; Atacar e defender-se. Diz Antonio Lucio sobre elas: “Como bem podemos observar, todas essas famílias são de verdadeira aplicação na vida prática.”

Após os exercícios, a tarefa de “volta à calma” teria por finalidade fazer o organismo retornar ao funcionamento normal, integrando exercícios educativos, tais como:

- a) marcha lenta com exercício respiratório (deve ser executado com o mínimo de contrações musculares – expirar pela boca, levando as espáduas à frente, inspirar pelo nariz levando as espáduas para trás (sic) – braços caídos naturalmente.
- b) Marcha com canto ou assobio – para verifica se a turma (escola) está cansada ou não. Compete ao instrutor, professor ou professora, observar bem cada aluno.
- c) Exercício de ordem – final de lição, para retornar a escola “a mão”, *puramente de caráter disciplinar*. (LUCIO, 1936, n. 2, p. 16).

Antonio Lucio ainda explicita, em escalas, por adjetivos, como deveriam ser as lições de Educação Física: Contínua, Alternada, Graduada, Atraente, Disciplinada.

Para ser contínua, o instrutor não deve interrompe-la com repousos, pois o fim a atingir é sobre todo o organismo. Os deslocamentos de um exercício para outro deverão ser feitos marchando lentamente quando houver necessidade de exercícios respiratórios, ou em andadura moderada. Alternada quando a lição de compõe de exercícios que interessem sucessivamente às partes superior e inferior do corpo. Graduada – de modo que a partir de evolução vai crescendo de intensidade e dificuldade até um ponto culminante, próximo dos 2/3 da lição, decrescendo em seguida. Atraente – A lição atraente quando os exercícios são variados, quando os pequenos jogos são introduzidos na lição no momento oportuno, como já vimos e finalmente quando o instrutor, por seu exemplo, sabe manter a alegria da sua escola. (LUCIO, n. 2, 1936, p. 23).

Há, nesse plano de instrução, um componente disciplinar, que aparece bastante marcado pela centralização das atividades pelo professor responsabilizando-se pelas “direções” na lição. O artigo possui uma instrução clara para o comportamento docente na organização da sua classe para a execução das aulas. A voz seria utilizada como comando, aplicada enfaticamente na correção dos exercícios, conforme instruído: “clara e bem alta, evitando os comentários demorados e que tirem à lição a sua comunidade.” (LUCIO, 1936, n.2 p. 21). O professor é instruído a mandar que os alunos vistam o uniforme para o exercício, caso exista, “ou tornar as vestes bem amplas, que não comprimam o torax, o abdômen, pescoço, pernas e braços; exigir que todos tenham satisfeito certas necessidades, como urinar, assoar o nariz, etc. e começar logo a lição para não resfriar o organismo.” Ademais, os alunos devem estar dispostos de forma que o professor possa ver a todos. No caso de turmas pequenas (até trinta alunos), aconselha que fiquem em círculo ao redor do instrutor, professor ou professora. Para as evoluções, marchas, deslocamentos, seria mais conveniente a formação em colunas dois a dois, três a três, ou quatro a quatro, “colocando-se o instrutor no flanco a um distância que possa observar toda a escola e possa ser visto por todos. Para casos não previstos, exercícios em aparelhos e material improvisado o instrutor deverá dar prova de iniciativa e adaptação às circunstâncias.” (Idem)

Este tipo de regulação foi mais extenso no caso de Santa Catarina, especialmente a respeito da organização do horário da prática de exercícios e dos uniformes – este último obrigatório desde o Decreto nº 1.004, de 21 de julho de 1941 – que visavam facilitar os movimentos durante os exercícios: “Secção masculina – camisa de meia sem manga, cor branca; calção azul-marinho com elástico na cintura e sapatos de tênis, brancos. Secção feminina – blusa branca, tipo esporte, manga curta com punho virado, bolsinho no lado esquerdo; bombacha preta com elástico na cintura e sapatos de tênis brancos.”



Modelos a que se refere o decreto n. 1004, de 21 de julho de 1941. Acervo do Arquivo Público de Ibirama



Uniforme Feminino. Aulas de Educação Física no Grupo Escolar Eliseu Guilherme, em Hamonnia (atual Ibirama). Década de 1940. Acervo do Arquivo Público de Ibirama.



Uniforme Masculino. Aulas de Educação Física no Grupo Escolar Eliseu Guilherme, em Hamonnia (atual Ibirama). Década de 1940. Acervo do Arquivo Público de Ibirama.

O uniforme foi instituído também para os professores:

I – uniforme para festas e formaturas (modelos 1 e 2):

- para as professoras – camisa olímpica, cor branca, com emblema no meio do peito; saia preta, aberta no lado, com cinco botões na parte superior e corte de acordo com o modelo; soquetes e sapatos brancos, tipo basquetebol;
- para os professores – camisa olímpica, cor azul-marinho, com emblema no meio do peito; calça branca; cinto e sapatos brancos, tipo basquetebol;

II – uniforme diário, de uso interno:

- i) – para as professoras – blusa de tecido branco, liso, com mangas curtas, gola virada, tipo esporte, com abertura dotada de fecho metálico e bolsinho no lado esquerdo, saia de tecido azul-marinho, de fecho idêntico ao do uniforme previsto no número anterior; soquetes e sapatos de tênis brancos;
- J) – para os professores – camisa olímpica com ou sem mangas cor branca; calça da mesma cor e sapatos de tênis brancos. (DECRETO nº1004, de 21 de julho de 1941).



Modelos a que se refere o decreto nº 1004, de 21 de julho de 1941.

A criação de vestimentas especiais para a prática de exercícios físicos constituiu uma tendência geral, sobretudo no mundo esportivo, quando a roupa passou a ser um importante elemento da performance. A eficácia dos movimentos poderia ser potencializada por roupas especiais, que não somente visavam melhorar o desempenho mas também cumpriam uma função de embelezamento em práticas corporais, esportivas ou não, aos quais são somados componentes estéticos, como é o caso do balé e outras danças.

Gleyse e Soares (2008) apontam, em trabalho sobre os manuais franceses e a prescrição de práticas corporais para a infância, que há um modelo de beleza e virilidade, referentes aos ser “feminino” e “masculino” respectivamente, valorizado e superexposto pelas escolhas que recaem sobre a edificação de disposições corporais nas crianças. Ainda que se refiram ao contexto francês no final do século XIX e início do século XX, alguns padrões

apontados podem ser tomados como uma concepção universal característica dos gêneros, não por natureza, mas a ser buscada pela lapidação proposta nos exercícios físicos.

Segundo os autores, o modelo da mulher definido claramente como “bela” é aquele já valorizado nos quadros de banhistas de Renoir, cuja ideal de forma refere-se a uma bacia ampla e quadris largos já que uma bela mulher deve ter o contorno dos quadris maior que o dos ombros. Essa definição, embora não mencionada nos documentos referentes à Educação Física no estado de Santa Catarina, é perceptível no contorno dado ao uniforme das meninas das escolas primárias e secundárias em Santa Catarina. Mangas estufadas e bermudas curtas com concentração de volume em torno do quadril, forjavam uma aparência graciosa e delicada. Ao mesmo tempo, se o contrário disso, os ombros largos e quadris estreitos, era um signo de virilidade a ser conquistado pelos meninos, também se encontra essa versão de masculinidade na estrutura dos seus uniformes. No caso dos professores, pode-se considerar que o uniforme representava mais um índice de distinção, entre muitos, das atividades de docência na Educação Física em relação aos outros tipos de profissionalidade docente.

O horário também havia sido regulamentado por diversas Circulares, em especial, pela nº. 24, de 19 de outubro de 1939, que recomendava uma organização do tempo para a disciplina de Educação Física, propondo a frequência de três vezes por semana, alternância de horários e de classes. Fernando de Azevedo (1915) já explicava essa organização do tempo para as atividades justificando-se pelos dois tipos de fadiga existentes na “energia psychophysica”. Segundo ele, os sujeitos e suas respectivas energias estariam divididos em dois grupos: os trabalhadores matutinos e os vespertinos. Enquanto os primeiros alcançariam o seu desempenho máximo pela manhã, os últimos atingiriam seu nível superior de energia pela tarde e pela noite, justificando a individualização do exercício e a adequação dos horários a essas características.

A sugestão de que a Educação Física respeitasse um horário especial, depois do recreio e fora do horário de aula, com estatuto de disciplina de mesmo peso que o restante do currículo, já havia sido mencionada por Rui Barbosa em seu parecer. No entanto, não faz parte do regulamento do método, tendo sido pensado para se adaptar às necessidades das instituições escolares catarinenses, conforme se vê no comentário da referida circular:

Convém frisar que este horário não é um mosaico, e bem assim de uma rigidez cronométrica. Servirá êle, simplesmente, de um guia. A sua execução deve ser adequada à necessidade psico-pedagógica da classe. Transposições de aulas,

ampliações e reduções do tempo – com objetivos pedagógicos – são permitidas. A plasticidade dêle está na razão direta do interesse da classe.

Não há indícios de que tenha havido qualquer adaptação em relação ao horário de execução da disciplina nas escolas. Pelo contrário, algumas instruções no ano de 1941, emitidas como “Diretivas” pela Circular nº1 para a Educação Física Escolar, ressaltavam que não era permitida qualquer mudança no plano elaborado, do qual constava também a regra de distribuição da carga-horária e início das atividades: entre 7 e meia e 9 e meia, pela manhã; e de 15 e trinta e 17 e trinta no período da tarde. Qualquer alteração só poderia ser feita mediante a consulta na Inspetoria do estado.

Anterior às lições que Antonio Lucio elaborou, há considerações sobre o método que expõe o sentido imputado aos exercícios e marca mais fortemente a perspectiva de Educação Física adotada: “Todos os flexionamentos são executados lentamente, não havendo a preocupação da separação em tempos da Ginástica Suécia”, afirma, demonstrando o abandono dos gestos mais brutos e sincopados dos exercícios militares que a caracterizavam, substituindo-os por ritmos que propiciassem mais desenvolvimento das funções orgânicas, como aquecimento e circulação. Continua destacando:

[...] para cada exercício existe um certo ritmo e um certo número de repetições que serão citados na confecção da lição; quanto à observação dessa determinação compete ao instrutor realizar, quer executando e os alunos imitando ao instrutor (professor ou professora). Para os dias mais frios o ritmo deve ser acelerado, para que se possa obter u’a(sic) maior intensidade. Entretanto a cadência de exercício nunca deverá ser indicada pelo instrutor, seja por meio de apito ou contando, apenas como vimos, devem ser feitos por imitação, mesmo porque os exercícios chamados flexionamentos são lentos e contínuos sendo abolidos todos os gestos incompletos e irregulares, bem como as paradas bruscas. (LUCIO, 1936, n. 2, p. 25).

Antonio Lucio alerta que os exercícios, porém, não podem ser iniciados sem preparo prévio, o que significa a execução de uma “sessão de estudos” na qual devem ser ensinados aos alunos como as atividades deverão ser realizadas. Em cada sessão de estudos poucos exercícios devem ser instruídos, mas precisam ser organizados de modo que em duas ou três sessões, sejam ensinados todos os que entram na lição. Devem, ainda, ser separados de modo que em cada sessão haja as 3 partes da Lição (preparatória, lição propriamente dita e volta à calma) e que os exercícios sejam, alternados, de braços, pernas, troncos, etc. “No início da Educação Física, quando o aluno começa a aprender os primeiros exercícios e movimentos

têm lugar também as sessões de estudos dos elementos iniciais tais como as formações e os exercícios de ordem, as posições de partida, etc.” (LUCIO, 1936, n.2 p. 22).

A forma de ensinar os exercícios também era alvo de atenção do Inspetor Antonio Lucio, que afirma que o docente deveria enunciar o movimento e mostrar como se faz e depois executá-lo, decompondo-o, ou seja, mostrando-o passo a passo, se fosse possível. Ainda, deveria fazer com que as crianças executassem o movimento por toda a escola, por imitação, “à vóz ‘façam como eu’”. (Idem).

O tempo de duração da lição devia se adequar a cada ciclo. Para o elementar (4 a 13), ao qual destinavam-se as instruções, sugere-se de 20 a 30 minutos. O tempo é dividido aproximadamente da seguinte forma: Sessão preparatória 2/10 do tempo, Lição propriamente dita 7/10 do tempo e Volta à calma 1/10 do tempo. As lições devem ser executadas ao ar livre, “entretanto em caso de mau-tempo – nos galpões e pátios cobertos”.

Interessa ressaltar, ainda, que a sessão de jogos ocupa importante espaço da lição de Educação Física e desperta curiosas relações com a noção de biopolítica, como veremos em outro momento. O desenvolvimento de uma parte de jogos ou pequenos jogos, denota a necessidade de tornar o ensino atraente para o aluno por meio de atividades lúdicas, fazendo com o que o esforço muscular se torne quase insensível. “Essas sessões de jogos devem ser constantemente variadas, razão por que damos adeante um certo número de jogos, que aos poucos irão sendo ensinados às crianças”, diz Antonio Lucio. Os jogos são escolhidos e sugeridos pelos professores, e do plano do Inspetor constam os seguintes (LUCIO, 1936, n. 3, p.18):

A perseguição aos pernetas.

O instrutor designa um aluno para servir de gato, o qual deve correr atrás dos demais jogadores e aquele que for preso (tocado) pelo gato será o seu substituto. Os jogadores devem ficar sempre sobre um pé só.

A estátua

Estando os jogadores em círculo em uma fileira (sem intervalos) formação cerrada, um dentre eles, escolhido pelo instrutor, portador de um pequeno objeto, corre em torno do círculo e pausa o objeto atrás de qualquer um dos jogadores. Assim que este último jogador se apercebe, pega o objeto e procura tocar no seu camarada antes que ele alcance o seu lugar no círculo. Se o primeiro jogador for tocado, ficará sendo a estátua, no caso contrário, o segundo continuará em torno do círculo, colocando o objeto atrás de um outro jogador e assim continua o jogo. Quando o jogador fizer uma volta e tornar a pegar o objeto que

colocou atrás do seu camarada, sem que este último se tenha apercebido, este ficará sendo a estátua.

Não passarás

As crianças são divididas em dois campos colocadas em duas linhas, uma de frente para a outra. Ao sinal dado pelo instrutor, a primeira fileira procura romper a barreira formada pela segunda, na qual os seus jogadores estenderão os braços lateralmente, separando as pernas e procurando por todos os meios impedir que os seus adversários rompam a fileira assim formada.

Sua execução, como da lição de Educação Física, estará sob direção imediata dos instrutores (professor ou professora), “que irão com brandura obrigando todos os alunos a jogar, estimulando os fracos, contendo os violentos, impedindo qualquer brutalidade e evitando acidentes.” Está presente aqui o pressuposto já apontado de que a opção por jogos e esportes nunca foi desprovida de intencionalidade normativa. Ao recorrer a tais atividades, o espaço de livre expressão do descontrolo, das paixões, da vazão aos impulsos, continuava sob a direção do professor ou instrutor, que deveria orientar a prática e definir claramente os objetivos a serem atingidos, quais sejam, o envolvimento de todos os alunos, sem exceção, a manutenção das regras etc.

Os jogos são escolhidos para se enquadrarem no uso das sete famílias da lição (trepar – jogo de morto e vivo; saltar – o passo do gigante etc), fazendo com que os alunos de envolvam nas atividades educativas de acordo as suas necessidades fisiológicas. É necessário, ressalta, de acordo com o método racional e científico, assim como com a pedagogia de que provém, que as lições e os jogos, sobretudo, sirvam à manutenção do desenvolvimento intelectual, moral e social. Segundo Penna Marinho (193?, p. 84) as famílias cumprem o objetivo de forjar no indivíduo “flexibilidade, vigor, energia e harmonia das formas.” Assim, os exercícios aumentariam a força muscular e a “potência de coordenação nervosa”, fazendo com que as qualidades já adquiridas “em particular a destreza”, que “além disso obrigam, em face de certos atos difíceis de realizar, a pôr em ação esta virtude de ordem superior: a virilidade.” Em Santa Catarina, as aplicações, como eram conhecidas as sete famílias, se destinavam a meninos e meninas, sem distinções, mas aos poucos foram sendo transfiguradas de exercícios propriamente ditos para jogos que assumissem objetivos e propiciassem o uso de tais esforços.

É nesse sentido que aparecem justificativas extensas sobre a utilização de jogos para a construção de hábitos sadios entre as crianças, pois que neles haveriam a oportunidade de pôr em prática e em teste o comportamento são que deveria ser incutido na escola. “Decisões

rápidas, espírito de iniciativa, domínio de si mesmo, são qualidades que se adquirem nos jogos infantis.” (LUCIO, 1936, n. 1, p. 24).

As sessões de jogos também exigem uma sessão preparatória dita “resumida”, em que poderiam entrar uma evolução, um flexionamento de braços, de pernas, de tronco e um de caixa torácica. Alguns desses exercícios também seriam envolvidos em brincadeiras, como as “rodas”, “da escola do instrutor de acordo com as tradições locais e com a preferência dos alunos. Tanto quanto possível essa escolha deverá recair sobre motivos bem brasileiros.” (LUCIO, 1936, n. 3, p. 27).

Para o enredar dos exercícios em jogos é que caminham cada vez mais as lições de Antonio Lucio, que vai sugerindo alguns exemplos de brincadeiras a serem escolhidas pelos professores. Vejamos, então, o que permanece das instruções do Inspetor quando oficialmente é criado o curso de formação de professores para a disciplina, dois anos mais tarde.

O Método Francês no curso de formação: variações e críticas.

Oficialmente, de acordo com o Decreto n. 508, que dispõe sobre o Curso Provisório de Educação Física no estado de Santa Catarina, adotar-se-ia o “Método Francês de Educação Física, até que a experiência e as observações permitam a organização do futuro método nacional”. (art. 68º, Disposições Transitórias).

Esta é a única menção oficial à adoção de um método de Educação Física que embasasse a formação de professores e sua futura prática nas escolas. Por isso mesmo, a investigação sobre seus usos ou sobre os discursos veiculados sobre eles se debruça sobre as diversas formas execução e de organização dos exercícios, da estrutura física, das necessidades de aparelhamento etc.

Grande parte das considerações teóricas sobre o método, porém, pode ser investigada a partir das provas do concurso público para provimento de cargos de professor de Educação Física do Instituto de Educação de Florianópolis. O Instituto era a escola pública de formação de professores com maior expressão em Santa Catarina. Localizado na capital era desde o início do século XX o *locus* de fomentação, discussão e divulgação das principais idéias educacionais provenientes das discussões nacionais.

As provas dos três candidatos, duas mulheres e um homem, que disputaram uma vaga de Educação Física feminina e outra masculina da 4ª secção do segundo grupo (Educação

Física) dos Cursos Fundamental e Normal do Instituto⁵⁹, mostram narrativas que discorrem sobre a utilidade do método, a necessidade de uma base científica para a atuação docente, história da educação e, especialmente, elaboração de planos de aula destinados a ciclos, sexo e idades distintas.

Especificamente sobre o método a ser adotado, aquele que mais bem responderia às necessidades de ensino, não houve muita liberdade de escolha para os candidatos. Já no programa estava estabelecido que um dos pontos a serem sorteados para a prova discursiva foi “Formas de trabalho físico preconizados no Método Francês de Educação Física”. Interessa ressaltar que os três pontos eleitos, um para cada candidato, eram compostos de uma exposição sobre características de desenvolvimento físico em determinado período histórico, um aspecto sobre a base científica (anatômica, fisiológica ou estatística) do trabalho de Educação Física, um sobre a orientação metodológica e pedagógica do exercício.

Dessa maneira, além de descrevem práticas de exercícios físicos em três períodos históricos, os candidatos deveriam discorrer na etapa da prova oral sobre “considerações sobre apnéia voluntária, permeabilidade nasal e elasticidade toraxica. Ficha biométrica escolar seu valor em Educação Física. Orientação pedagógica para execução prática das formas de treinamento físico, previsto no Regulamento de Educação Física adotada no Estado”, Fernandido Caldeira de Andrada; “Papel da antropometria da Educação Física. Considerações gerais sobre os perimetros e diâmetros do tronco. Formas de trabalho físico preconizados no métodos francês de Educação Física. Prescrições higienicas para o trabalho físico”, Edite Soares; “Valor da estatística na Educação Física. Considerações gerais sobre os flexionamentos e os pequenos jogos”, Diva Formiga.

A prova escrita, porém, tinha tema comum aos três candidatos, quais seja: a) História da Educação Física; ii) Método Sueco. Sua Concepção fisiológica e utilidade prática em relação ao Método Francês. Considerações gerais sobre outros métodos; iii) Biometria. Pêso. Considerações gerais, variabilidade estados de magreza e gordura ou obesidade, aumento e

⁵⁹ Essa organização curricular foi proposta pelo Decreto n. 308, de 2 de março de 1939. No caso do Curso Fundamental, ficavam as seções assim divididas: Primeiro grupo - 1ª seção, Português e Literatura; 2ª seção, Francês; 3ª seção, Latim e Alemão; 4ª seção, Matemática; 5ª seção, História Natural; 6ª seção, Ciências Físicas e Naturais, Física e Química; 7ª seção, História da Civilização; 8ª seção, Geografia. Segundo grupo – 1ª seção, Desenho; 2ª seção, Música; 3ª seção, Trabalhos Manuais; 4ª seção, Educação Física. No caso do Curso Normal, as seções ficam divididas da seguinte forma: Primeiro Grupo – 1ª seção, Psicologia Educacional e Pedagogia; 2ª seção, Biologia Educacional; 3ª seção, Sociologia Educacional e História da Educação; 4ª seção, Metodologia e Prática do Ensino; 5ª seção, Língua e Literatura vernáculas. Segundo Grupo - 1ª seção, Desenho pedagógico; 2ª seção, Música e Canto Orfeônico; 3ª seção, Trabalhos manuais para homens; 4ª seção, Trabalhos manuais para mulheres; 5ª seção, Educação Física para homens; 6ª seção, Educação Física para mulheres.

diminuição.; iv) Metodologia. Descrever o regime da lição de Educação Física para cada ciclo e cada grau. Organização de local para prática dos exercícios físicos. (INSPETORIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1939, s.p.).

Os temas foram desenvolvidos pelos três candidatos de forma muito parecida, especialmente no que diz respeito à crítica ao Método Sueco em detrimento do Método Francês. Em primeiro lugar, o erro de Ling, criador do Método Sueco, ao baseá-lo nos aspectos de anatomia e não fisiologia:

Vemos que Ling para crear o seu método não o fez arbitrariamente. Aprofundou-se em seus estudos e fez-o baseado integralmente na ciência de sua época. E justamente a anatomia estava no auge enquanto que a fisiologia era incipiente. [...] O seu método é portanto anatomico. Utilidade prática; é um dos grandes defeitos do Método Sueco principalmente si o considerarmos em relação ao Método Francês cuja preocupação maior é educar o individuo para a vida pratica pô-lo em condições de enfrentar todas as dificuldades, ensina-lo a contrair habitos musculares que melhor o eduquem para as aplicações úteis da vida. Este defeito do Método Sueco é talvez devido a ser êle analítico. Assim vemos que, nos nossos habitos diários, quando vamos, por exemplo, apanhar um objeto, fazemo-lo de uma maneira suave contínua e não bruscamente, como ensina o Método Sueco nos seus movimentos bruscos, cuja característica é a rigidez. São portanto movimentos teóricos que não educam para a vida pratica. (DIVA FORMIGA, 1939, s.p.).

Essa preocupação recorrente com a vida prática converteu-se no lema da filosofia educacional dos anos de 1930 e alcançou os debates sobre a Educação Física, como se vê acima. Todo o enredo de necessidades que a escola passou a satisfazer encontrava fundamento na vida cotidiana, na rotina, nos movimentos naturais do indivíduo, na sua utilidade prática e no prazer. Os exercícios físicos, assim determinados pela disciplina de movimentos rígidos e despropositados para a criança não serviria ao objetivo de transformar-se numa conduta levada para a vida fora da escola. Nessas condições, o Método Sueco até teria suas qualidades: “a possibilidade de ensinar em grande numero, exigencia minima de material e a preocupação de material” e, é claro, seu fundamento científico.

No tema de método, os candidatos à prova refazem o mesmo percurso de análise que Fernando de Azevedo em seu livro: o naturalista de Herbert, o culturista, e o método esportista, concluindo de cada a sua distância da aplicabilidade pedagógica ou utilidade ao desenvolvimento integral do educando.

O culturista visa desenvolver o sistema muscular por meio de halteres. A sua vantagem é grande para os que não dispõem de tempo e meios (..) principalmente para adultos, sendo previamente submetidos a exame médico. A sua falha existe na falta de utilidade prática, busca a saúde pela força e falta de prazer no exercício. O método natural organizado por Herbert, oficial de marinha que em suas viagens observou nos povos eles que viviam em contato com a natureza uma grande perfeição física. Utilizou-se das aplicações de (..), dando-lhes melhor classificação. As falhas são a falta de médico, adaptação fisiológica de exercício, impossibilidade de retorno a natureza, aos tempos primitivos, a os mesmos exercícios para ambos os sexos. O método esportivo de Bellin de Bouteau baseia em método na prática dos esportes Não se pode aprovar pois que o esporte só pode ser praticado por indivíduos completamente desenvolvidos, não pode ser aplicado às crianças além disto o indivíduo que se dedicar só a um esporte verá desenvolvidas certas qualidades em detrimento de outras. (DIVA FORMIGA, 1939, s.p).

A conclusão a que chegam os candidatos é que “o método a ser adotado sem restrições, pois ele é eminentemente eclético, é o Método Francês” (EDITE SOARES, 1939, s.p). A justificativa estaria no fato de ter “estudos aprofundados no terreno analítico das leis da mecânica animada aplicada e de observações de caráter prático” (FERNANDINO CALDEIRA DE ANDRADA, 1939, s.p). Por ser “baseado na natureza”, visava a saúde e seria capaz de tornar a Educação Física “um alicerce sobre o que repousa a moral do povo”, pendendo assim “para a realização do homem perfeito: forte, inteligente e são de caráter.” (FERNANDINO CALDEIRA DE ANDRADA, 1939, s.p).

A razão de se dizer que o Método Francês baseia-se na natureza, conforme já mencionado em outros momentos, é por levar em conta como fundamento da elaboração do conjunto de exercícios, mais a Fisiologia que a Anatomia, fenômenos e mecanismos que a ciência experimental tornaria inteligíveis pela observação e esquadrinhamento. A “natureza” era, principalmente, a dinâmica do organismo vivo (em contraposição à análise do corpo morto – Anatomia), funções de respiração, digestão, do coração, do sistema nervoso e do cérebro, enquanto ao corpo inerte só restava a análise de seus componentes.

A utilidade prática e pedagógica do método é testada na seção em que os candidatos deveriam elaborar um plano de aula da seguinte maneira:

Organizar uma versão do estudo para o quarto grau do ciclo elementar, seção feminina ou masculina, segundo a cadeira em concurso pelos candidatos, levando em consideração as seguintes prescrições; grupo – Todos os alunos apresentam desenvolvimento físico compatível com a idade cronológica – Duração máxima. Treinamento. Os alunos nunca praticaram Educação Física na escola, sendo esta a primeira aula. Terreno e material – a praça de esporte

da Força Pública dispõe do material necessário ao trabalho. Condições climáticas – Inverno. Circunstância particular – Fisiologia, higiênica e corretiva. Esta prova constou de duas partes: 1ª organização e exposição da ficha biométrica – 2ª aula de direção. (INSPETORIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1939, s.p.).

Dadas as instruções, os candidatos deveriam elaborar um plano de orientação de exercícios segundo método vigente. As propostas apresentadas pelos três são quase idênticas, seguindo os passos descritos anos antes por Antonio Lucio, na Revista de Educação, conforme se vê a seguir:

Composição da Lição de Educação Física

Grupo – Todos os alunos apresentam desenvolvimento físico compatível com a idade cronológica

Duração – Máxima

Treinamento – Os alunos nunca praticaram Educação Física na escola, sendo esta a primeira aula.

Terreno e material – A praça de esportes da Força Pública dispõe do material necessário ao trabalho.

Condições climáticas – Inverno

Circunstância particular - Fisiológica, higiênica e corretiva.

Sessão de estudo

Seção feminina

Regimen: 4º grau do ciclo elementar

Duração: 30 minutos

Local: Estádio da Força Pública

Hora: 10

Uniforme: De ginástica

Material: 3 medecine – balls 2kg; 1 bola de “volley”, 15 pedrinhas.

Sessão preparatória (dur. 6')

1 Evolução: Marcha em serpentina

Flexionamentos:

2 Braços: Flexão dos ante braços (dif. planos) R.8 Rep.5

3 Pernas: Mãos nos quadris: elevação do joelho (dif. Planos) R.6 Rep. 4

4 Tronco: Afastamento lateral, mãos nos quadris: inclinação lateral do tronco R.5 Rep.5

5 Combinado: Abrir para a frente com elevação lateral dos braços R.8 Rep.5

6 Assimétrico: Deslocamento vertical de um ante-braço e horizontal do outro (o salsicheiro)

7 Caixa torácica:Levar alternadamente as espáduas para a frente e para trás
Rep. 3

Sessão propriamente dita (dur. 21’)

8 Marcha: Marcha em cadência viva.

Aplicação

9 Trepas:Apóia de frente, no solo

Educativo

10 Saltar: Saltitar com afastamento lateral das pernas

Educativo

11 Lev. E transportar: Passar por entre as pernas objetos diversos

Educativo

12 Correr: Corrida em andadura moderada (passada longa)

Aplicação

13 Arremessar: Lançamento de objetos leves com o braço flexionado

Aplicação

14 At. E defender: Resistência á flexão e extensão das mãos

Educativo

Jogos:

15 Perseguição aos pernetas (saltar)

16 Foge da bola (arremessar)

Volta á calma (dur.3’)

Marcha lenta com exercício respiratório

Marcha com canto (Estudante do Brasil)

Exercícios de ordem

Lista de elementos á ensinar:

1º dia – 1-2-3-4-7-8-10-11-16

2º dia – 1-5-6-7-8-9-12-13-14-15

O programa elaborado para o ciclo elementar respeita a proposição de levar em conta nos exercícios físicos as subdivisões do Método Francês, qual seja, jogos, evoluções, flexionamentos, movimentos mímicos educativos, aplicações e desportos.

Este seria praticamente o mesmo plano que Antonio Lucio anunciara anos antes, ainda que não fizesse referência a um método específico de aplicação dos exercícios ginásticos. Sua existência pelas escolas, no entanto, foi sendo ajustada conforme as necessidades e reinterpretações locais, pelos professores e pelas autoridades. Enquanto os primeiros encontravam nas aulas de Educação Física mais um espaço de modelagem de condutas pelo

uso de exercícios que fossem próximos aos movimentos naturais das crianças, o Inspetor Aloyr Queiroz de Araújo buscava regular formalmente o método, driblando as dificuldades de sua implementação no estado, pela falta de condições físicas, materiais e de ordem pedagógica, como se vê abaixo:

Estribado no método oficial do País como também, nas determinações da D.E.F., a Educação Física nas escolas de Santa Catarina vem seguindo a técnica recomendada, apenas, confesso, deixando de cumprir rigorosamente algumas exigências de certo modo impossíveis de execução. Neste pé estão, pela importância que tem (sic) para o método, a organização dos grupamentos homogêneos e dos horários para as sessões de Educação Física nos grupos escolares, problemas estes que se ligam a uma série de enormes dificuldades para acomodá-las no mesmo expediente com as disciplinas. Durante a minha missão naquele Estado, a questão dos horários e grupamento homogêneo foi uma das que procurei estudar de frente e interessado em solucioná-la ou, melhor, chegar a uma conclusão definitiva. Malgrado os esforços dispendidos (sic) durante todo esse tempo, somente foi possível remediar um pouco os obstáculos impostos a tão importantes assuntos. A conclusão a que cheguei e que me parece a mais lógica, foi que a Educação Física fosse ministrada em horário à parte do expediente escolar, como se fosse mesmo uma atividade extra escolar. Tal medida, pelo menos, nos aconselha a prática pelo que se faz em muitos estabelecimentos de ensino secundário, nos quais a existência de um horário especial para a Educação Física, vem contribuindo satisfatoriamente para harmonizar os interesses desta disciplina do ensino. A verdade é que, enquanto não forem resolvidos os obstáculos existentes no ensino primário sem quebrar o sagrado *princípio fisiológico do método* oficializado, jamais a prática dos exercícios físicos poderá ser o que dela exige a sua obrigatoriedade em nossas escolas.

O Inspetor Aloyr não se atém a descrever o que se exige da Educação Física nas escolas, mas seu grifo na utilização do tempo adequado, na estrutura física que se buscou construir para a adequação do método já demonstra a dificuldade que Santa Catarina desde cedo mostraria para assumir a disciplina como parte de seu programa pedagógico. Em grande parte, a dificuldade encontrada dizia respeito à construção de campos para a prática de Educação Física e também de professores suficientes para estendê-la a todas as escolas do estado.

No que se refere à construção de espaços físicos, também reivindicada pela execução adequada do Método Francês, a solução encontrada pela Inspetoria de Educação Física foi delegar às prefeituras municipais o projeto e a manutenção dos “campos de Educação Física”. A Inspetoria divulgou um plano do espaço físico para todas as prefeituras e cobrou a sua

existência anterior à nomeação dos professores, ocorrida por ordem de importância, especialmente destinada às zonas de colonização estrangeira:

Ofício 39-013 Florianópolis 31 de janeiro de 1939.

Snr. Prefeito.

Estando esta Inspetoria interessada em nomear os futuros professores de Educação Física para as sedes dos municípios mais adiantados do Estado, inclusive o que sabidamente dirigis, venho, com este, consultar-vos se essa Prefeitura acha-se em condições de grammar o pátio dos grupos escolares aí existentes e, também, adquirir o material e aparelhos necessários ao ensino desta disciplina. Assim, espero contar com vossa preciosa colaboração no sentido de poder colocar os colégios em condições eficientes de proporcionar aos alunos, os reais benefícios da Educação Física, mediante uma instalação apropriada, sem o que, a prática dos exercícios físicos perderá a sua finalidade educativa e higiênica, visadas.

Assinado pelo Aloyr Queiroz de Araújo.

Enviado a Hamonia.

Essas determinações sobre materiais e extensão dos campos de exercícios físicos estavam delineadas no método adotado, o Francês. Dessa forma, o Inspetor ressaltava : “Para satisfazer qualquer curiosidade sobre o motivo da pouca largura das pistas de corridas, devo dizer que a orientação seguida não objetivou a finalidade técnica das usadas em praças de desportos, mas sim o sentido estético a que obedeceu o traçado dos campos de Educação Física, tendo por base as necessidades do método em vigor.” (ALOYR, 1942, s.p).

Em relatório do ano de 1939 o campo de Educação Física estava descrito como sendo um gramado de 50m X 30m, uma pista de 2 metros de largura, envolvendo o gramado, caixas de saltos, aparelhos, dentre os quais, pórticos, traves de equilíbrio e barra dupla. Afirmava a necessidade de quadras de volleybol e pelo menos um galpão que contasse com gabinete biométrico, vestiário, depósito de materiais e chuveiros. Atendendo a essas exigências, apenas três escolas estavam listadas, sendo que muitas outras eram referidas como “funcionando com adaptações”. De fato, tudo isso era uma adaptação se considerarmos que pouco responde às exigências materiais demandadas pelo Método Francês. Além de as dimensões do campo estarem muito abaixo do exigido (80 m X 45 m, ou se possível, 90m x 60m), a lista de materiais não incluía equipamento para trepar (varas e cordas), para levantar e transportar (jogos de halteres), além de decímetros para saltos e barreiras para corridas, para citar apenas

algumas ausências em relação às “aplicações”. Daí a se pensar que a opção freqüente por jogos, brincadeiras e esportes pudesse estar assumindo um lugar crescente pela ineficácia da execução do método, pela dificuldade material em se criar um aparato em escolas que em grande parte nunca haviam sido pensadas para a prática de Educação Física.

Esse assunto, a questão da correta aplicação do método, tomou fôlego após a saída do professor Aloyr da direção da Inspetoria de Educação Física. O tema comum que havia animado os debates em todo país, qual seja a elaboração de um método nacional, ressoava em território catarinense agravado pelas distintas formas de encarar o exercício físico nas comunidades de colonização estrangeira. Dois anos após da saída de Aloyr, este tópico era retomado na Reunião de Inspectores Escolares:

Em seguida seu a palavra ao snr. Capitão Américo Oliveira d'Ávila, Inspetor de Educação Física, que fez uma concisa e brilhante exposição sobre o que existe e o que falta em S. Catarina em matéria de Educação Física e, condenando os métodos de Educação Física em curso, preconizou a conveniência da adoção de um método mais condizente com o meio e necessidades nacionais. Salientou a necessidade e a importância de exames médicos dos alunos, sem o que não é possível a Educação Física racional. O snr. Inspetor Geral, fez sentir aos seus Inspectores que só serão encaminhados os processos para equiparação de estabelecimentos particulares que apresentem prova de terem cumprido as exigências legais referentes à Educação Física. (ATA DA REUNIÃO DE INSPETORES ESCOLARES, Florianópolis, 11 de agosto de 1943).

O método que até então vinha sendo admitido como oficial dava mostras de não ter alcançado o êxito esperado. Difícil dimensionar quais eram os problemas encontrados, embora tenha sido apontada com freqüência a falta de infra-estrutura. Assim, com o tempo, o método adotado, quando descrito nos planos de aulas de professores das escolas de zonas de colonização estrangeira, era “ecclético”, o que pode significar que o método agora era um misto de práticas que configuravam um novo tipo de Educação Física. Isso é desejável em planos de ensino que eram remetidos à Inspetoria de Educação Física para avaliação. Um deles, datado do ano de 1939, do Grupo Escolar Feliciano Pires, de Brusque, descrevia o programa das aulas de Educação Física, sob o título “ginástica”, da seguinte maneira: “São feitos exercícios de marcha, outros exercícios, diversas vezes jogos infantis. Esta aula é dada no pátio.” (G.E. FELICIANO PIRES, 1939). O Relatório do mesmo ano indica que, embora a escola tivesse a cadeira de Educação Física, ainda não havia recebido um professor especializado para a disciplina. Esse era o caso de outros três grupos escolares, sem contar os

que nem haviam instituído a cadeira ainda, e por consequência recebido materiais para a prática da disciplina.

Os Grupos Escolares que podiam ser controlados pela inspeção do próprio Aloyr Queiroz de Araújo, no início da difusão das atividades, eram avaliados em todas as dimensões: gabinete biométrico, instalações, horário, e a assistência às aulas práticas que visava encontrá-las sendo ministradas “com acerto”.

Os esforços em torno da consolidação de um programa também podem ser vistos nessa nova regra de equiparação: para que a escola fosse reconhecida pela autoridade oficial era necessário cumprir todas as exigências em torno da Educação Física. Ou seja, era preciso seguir o plano delineado pela Inspetoria de Educação Física, assim como ter criado as condições para a prática da disciplina, conforme regulamentado. Ainda assim, a fiscalização das aulas de Educação Física dependia de um esforço conjunto com os demais Inspectores Escolares.

[...] Assentado isso prosseguiu-se a discussão do assunto “Educação Física”, interrompida na sessão do dia anterior. Com a palavra o sr. Inspetor Marcílio Santiago sugeriu que seria de grande conveniência que a Inspetoria de Educação Física fornecesse aos professores de escolas isoladas, instruções sobre exercício de respiração. O sr. Diretor do Departamento lembrou que na reunião anterior aquela autoridade já se prontificara a orientar os professores desde que estes lhe forneçam os dados necessários para o estudo dos casos de per si. Á guisa de orientação o sr.(sic) Inspetor de Educação Física deu orientação aos presentes da processuação (sic) dos exercícios respiratórios. Após esta orientação, respondeu esclarecendo as consultas de diversos inspetores. Solicitou, outrossim, a colaboração mais direta dos inspetores pedindo que lhe dessem ciências e qualquer irregularidade que verificassem. Ficou assentado que a Inspetoria de Educação Física iria organizar uma circular com os principais itens exigidos para o pleno e normal funcionamento da (sic) aulas de Educação Física. (ATA DA REUNIÃO DE INSPETORES ESCOLARES, de 11 de Agosto de 1943).

Os Inspectores possuíam como função primordial a visita *in loco* das instituições de ensino nas cidades que fizessem parte de sua circunscrição. Visitar significava também analisar aulas ministrados pelos professores de classe e corrigir a metodologia de ensino. Percebe-se aí que a Educação Física também ficara a seu cargo devido a Inspetoria de Educação Física não possuir pessoal para tal função, fazendo com que as reuniões como aquela servissem de instrumento de difusão de instruções.

O que se percebe, na evolução da importância da Educação Física e sua assunção a disciplina curricular, é que o projeto de modernização da escola, sobretudo pelas novas

funções que assumia, acabou se sobrepondo à aplicação específica de um método a ser executado nas escolas. Sendo assim, na década de 1950, ainda com professores formados pelo curso da capital, os planos de ensino já demonstravam a impossibilidade de manter a perspectiva de um método único, classificando em uma mesma aula exercícios como “provenientes do Método Francês” e outros sob o título de “Ecléticos”, em geral denominados “ginástica metodizada” (G.E SANTOS DUMOND). Viu-se aí a transformação da Educação Física Escolar em distintas maneiras de atender as demandas locais e formais, de forja do sujeito, mantendo o brilho científico necessário à sua legitimação como procedimento.

PARTE IV

OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SANTA CATARINA: UMA MANEIRA DE ENSINAR (A VIVER) MELHOR

É mister reconhecer que a idade do jogo é a infância. [...] se reconhece que o menino e a menina têm, antes de tudo, necessidade de ar livre, de movimento e de alegria.

Fernando de Azevedo

A elaboração do programa para a disciplina de Educação Física a ser aplicado nas escolas era uma das tarefas que cabia à Inspetoria de Educação Física do Estado de Santa Catarina e começou a ser articulada em torno da constituição de um curso para professores na capital. Os conteúdos que haviam sido selecionados para compor o currículo do Curso Provisório, e que foram sendo modificados conforme as exigências de adaptação ao contexto, eram transpostos como lições a serem ensinadas nas escolas, demonstrando uma relação estreita entre ambos os currículos. Sendo assim, se o objetivo naquele espaço de formação era fundamentar as práticas de exercícios físicos em conhecimentos provenientes de áreas científicas de recente desenvolvimento, de modo a garantir sua eficácia e atualidade, igualmente os ensinamentos destinados às crianças estavam recheados de fórmulas de mensuração e esquadrinhamento.

Mesmo modificados e adaptados conforme a evolução na estrutura e organização do curso e do aparato burocrático que o administrava, percebe-se que se mantiveram desde a criação do Curso Provisório de Educação Física no ano de 1938 e foram tomados como as bases do desenvolvimento da disciplina no estado, os fundamentos de fisiologia, anatomia e biometria, os conhecimentos esportivos e as técnicas pedagógicas. Enquanto os primeiros serviam para fornecer as noções gerais do corpo humano, as didáticas e metodologias somadas aos esportes fundamentavam a parte do programa destinada a transformar as condutas, promover a saúde do corpo, cultivar a eficiência laboral, engendrar um envolvimento contínuo e expandir o gosto pelo exercício de forma a ocupar o tempo livre da criança.

Foi, assim, mesclado à construção de uma escola de formação para professores, que os conteúdos que deveriam compor o currículo escolar para a Educação Física tomaram forma e se adaptaram paulatinamente às exigências políticas do estado catarinense, às ações nacionalizadoras, e às pretensões racionalistas de combinar serviços de diagnóstico e modelos de ingerência. Logo, a análise do programa da disciplina de Educação Física para as escolas pôde ser realizada a partir dos conteúdos propostos para o curso de formação específica em suas diversas facetas desde a sua criação em 1938. Por meio do escrutínio dos relatórios, circulares e documentos em geral emitidos pela Inspetoria de Educação Física e alguns planos de ensino elaborados pelos professores, observa-se que se mantiveram os programas em concordância com as regras de aplicação do Método Francês de Educação Física, adotado no Exército e transmitido às escolas na sua versão “pedagógica”, como chamava o Inspetor Antonio Lucio em suas considerações a respeito do tema alguns anos antes da institucionalização da disciplina no estado de Santa Catarina.

Várias foram, contudo, as dificuldades de execução do método eleito para a Educação Física Escolar no estado de Santa Catarina, como se vem apontando até aqui. Falta de materiais, inserção da escola em comunidades que apresentavam alguma resistência à assimilação, inadequação dos terrenos, financiamento precário, falta de apoio do serviço sanitário, foram alguns dos elementos que contribuíram para que Aloyr Queiroz de Araújo, o Inspetor responsável pela organização dos serviços de Educação Física, afirmasse que “enquanto não forem resolvidos os obstáculos existentes no ensino primário sem quebrar o sagrado princípio fisiológico do método oficializado, jamais a prática de exercícios físicos poderá ser o que dela exige a sua obrigatoriedade em nossas escolas” (ALOYR, 1941, p.47). A resolução do problema não está apontada ao longo das próximas décadas, e mesmo assim, vê-se a constante reiteração de que o método era, sem sombra de dúvida, a aplicação, de um lado, do conjunto de exercícios ginásticos e, de outro, a práticas de esportes e jogos.

A opção pelo Método Francês não foi, porém, livre de críticas, nem mesmo dos seus preconizadores no Brasil, os representantes da Escola de Educação Física do Exército, e intelectuais da área, o que teria conseqüências também para os discursos sobre os conteúdos de Educação Física Escolar. Algumas delas são encontradas, de forma sintética, em artigo publicado na Revista de Educação Physica do Exército (1942), censuras ao método que merecem atenção: alegações de que as lições não ofereciam suficientes atrativos aos alunos; queixas sobre a falta de variedade nos processos de trabalho; discussões acerca da

organização dos grupos homogêneos ou da necessidade de volta à calma desse ou daquele modo.

Uma das críticas, contudo, chama a atenção: a função dos jogos e esportes, ou do efeito que teriam nas disposições da criança para o trabalho físico e para o desenvolvimento da sua personalidade. Diz-se, naquele contexto, que era comum encontrar um gosto menos afeito dos alunos pela ginástica nas ocasiões em que poderia ser praticado o jogo ou alguma modalidade desportiva, pois que tais atividades eram “livres e dispostas a movimentação de que são ávidos”, fazendo com que repelissem os instrutores que já ignoravam a esta altura que à prática desportiva também deveriam impor restrições. (METODO FRANCES, 1947, s.p).

Emergem dessa ponderação acerca do uso de jogos e esportes nos programas de formação das crianças, as posições que justificavam a sua adoção como uma característica do ecletismo das práticas propostas nas regras de aplicação do método francês, o que possibilitaria uma adequação às necessidades locais e aos desígnios da escola, desde que o professor dominasse o seu fundamento científico, elemento de maior “brilho” num sistema que se declarava cada vez mais racional e, com isso, mais eficiente.

Vale destacar, para fins explicativos, que são encontrados nas fontes e na literatura auxiliar momentos em que ambos os termos, jogos e esportes, se confundem, ainda que se remetam a atividades diferentes, como quando se compara o jogo infantil ao esporte. Em grande parte, a mescla de significados que se encontra tem origem na unidade terminológica presente na nossa língua. Nas principais línguas européias, em que *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar*, significam tanto jogar quanto brincar, há uma maior distinção entre as características do jogar como atividade descomprometida, típica da infância, e do praticar um *sport*. Na nossa língua, aplicamos com mais facilidade o termo jogar para denotar quaisquer circunstâncias: sejam elas de prática desportiva ou de brincadeiras. No caso das fontes que analisamos nesse trabalho, percebe-se que a freqüente menção a essas duas atividades indistintamente apenas sugere que embora consistam em níveis de desenvolvimento físico de graus diferenciados, tanto no jogo quanto nos esportes está implícita a mesma normatização somática, uma encenação regulada da vida cotidiana, uma espécie de ritual mimético em que o prazer resulta da excitação agradável, desfrutada com a anuência social e da nossa consciência.

Em resumo, o esporte seria uma dimensão aprimorada, avançada, ou mais amadurecida do jogo com brincadeira ou como divertimento, primeira forma de ocupação do tempo livre. No primeiro caso, o do esporte, tem-se uma atividade de grupo organizada,

centrada num confronto entre pelo menos duas partes, que geralmente exige esforço físico e se realiza conforme regras mais ou menos universais e estabelecidas de maneira que seu resultado não seja inteiramente previsível. O jogo é a versão mais elementar, menos organizada e competitiva dessa mesma atividade, o esporte, sobretudo por estar menos sujeita a tensão entre os jogadores. Isso pode significar que o elemento central que delimita as diferenças entre o jogo e o esporte é que no último caso há a simulação de um confronto, com as tensões controladas, e, no final, a catarse, a libertação dessa mesma tensão, característica que partilha com o jogo (ELIAS; DUNNING, 1992).

Reside aí um dos motivos pelos quais é importante pensar sobre a alegada irresistível atração pelos esportes e jogos, no caso da crítica dirigida ao método em geral e do lugar que ocupam no programa catarinense. Em todo o momento em que os jogos e os esportes são chamados a responder como parte do programa de formação higiênica ou moral, eles demonstram a função que exercem sobre o controle do aparato pulsional, a moderação das paixões e a liberação de um contingente de energia que é contido pelo sujeito na vida cotidiana em respeito ao código de conduta considerado *civilizado*.

Norbert Elias (1993b) argumentou que a busca por esportes como ocupação do tempo livre, no lazer, era um recurso da necessidade de excitação que há muito havia sido banida da “vida racional” nas sociedades complexas. E é nessa perspectiva eliasiana de que o controle das emoções é uma aprendizagem sobretudo corporal, à medida que uma primeira expressão da sociabilidade adquirida consiste na capacidade de prever os espaços em que determinada conduta é aceita ou rejeitada, que se faz necessário pensar a escola e a disciplina de Educação Física no foco particular desse estudo como uma expressão da regulação pública dos comportamentos, das formas de agir e, especialmente, da disciplinarização dos corpos.

Urge investigar, por essa razão, o uso pedagógico do jogo e dos esportes na justificativa geral do método sobre a necessária regulação dos movimentos naturais da criança. Mas, também, busca-se entender os discursos subjacentes ao debate sobre a atividade e a atração como estratégias políticas de controle do corpo e a vida e, portanto, biopolíticas, quando reiteradas como ações que visam alcançar o corpo coletivo, mais que o corpo individual da criança sujeita ao processo educativo, dirigindo sua vida fora dos muros escolares ao produzir nela certa disposição corporal.

A defesa do jogo e dos esportes para a formação integral.

Jogos e esportes compuseram, numa conjuntura em que confluíam dificuldades diversas (sobretudo materiais) para que a disciplina fosse executada de acordo com o “método” em Santa Catarina, um conjunto de práticas ecléticas, ainda que baseadas nas “aplicações”, nas sete famílias, nas mesmas finalidades. De qualquer maneira, verifica-se no estado uma ênfase crescente na estimulação de exercícios que fossem atraentes, ao mesmo tempo que úteis à edificação de corpos saudáveis, e que encontraram solução no uso cada vez mais freqüente de jogos e esportes.

Esse discurso de que a escola deveria ser centro de irradiação de atividade e, portanto, de prazer, alcançava a disciplina de Educação Física após ter tido grande influência na organização da instituição como um todo. Emblemas como ensino ativo, escola ativa, centros de interesse e centralidade da criança, já haviam sido apropriados do movimento pela Escola Nova no Brasil e se tornado lema geral das ações pedagógicas também em Santa Catarina, freqüentemente divulgados nos periódicos educacionais que aqui circulavam. O que cada um desses pressupostos tinha em comum, e que foi igualmente transposto para a Educação Física, era o desejo de basear o ensino em “ação”, em “movimento”, em “interesse”, observando que a eficiência da função social da escola residia na sua proximidade “com a vida” e que não poderia, assim, ser determinada pela rigidez de uma metodologia de repetição e memorização, ou mesmo de obediência⁶⁰.

Essa nova postura pedagógica, quando alcançou a disciplina em questão, gerou uma valorização das práticas esportivas e dos jogos, que, direcionadas e instruídas pelos professores, exerceriam os mesmos efeitos de uma ginástica metódica, acrescentando a elas uma excitação natural que supostamente a criança possuía e poderia ser proveitosa quando controladamente colocada a serviço do exercício físico.

O fator “atração” estava descrito como uma das regras de aplicação do próprio método francês, qual seja desenvolver atividades consideradas “interessantes”, o chamado “fator psicológico” nas crianças. O regulamento dedicava apenas algumas linhas à explicação do “elemento psicológico”, como diz Penna Marinho (193?), mas com recorrência foi evocado como um dos mais importantes aspectos de uma Educação Física que levasse em conta o

⁶⁰ Esse é o termo que Fernando de Azevedo utiliza para se referir criticamente aos exercícios mais metódicos na disciplina de Educação Física. Segundo ele, a imitação do professor era a única garantia da correta execução do movimento.

envolvimento do indivíduo nos exercícios como uma forma de gerar certa disposição psicológica para a atividade também na vida privada.

O instrutor deverá, pois, esforçar-se para tornar a sessão de trabalho físico atraente, pela escola judiciosa dos exercícios, que variará freqüentemente, pela introdução de jogos no momento oportuno, no decorrer da lição, principalmente, pela emulação e disposição para o trabalho que provocará em sua classe. (PENNA MARINHO, 193? p.142-3).

Assim, o peso que passam a ter jogos e esportes nos programas de Educação Física está ligado às funções e objetivos que assumem no programa de formação integral. Eram admitidos, também, em função da escola de aplicação do método e das finalidades a que se propõem: como elementos de atração ou opção mais freqüente que a ginástica quando não eram encontradas condições materiais para a execução das lições que requisitam aparelhagem. Úteis seriam ao oferecerem espaços para o aprimoramento das disposições naturais das crianças, ao mesmo tempo em que construiriam os corpos fortes de que necessitava a nova conjuntura social. Sob essa justificativa, a adoção do método francês se adequava ao propósito porque:

Dentro de suas bases pedagógicas que encerram, naturalmente, os princípios de ordem psicológica, encontramos várias regras destinadas a fazer do esforço metodizado um prazer: “Para o adolescente e os adultos empregam-se jogos que melhor se adaptem às suas qualidades físicas e às suas preferências. Exercícios variados de caráter livre, executados sob a forma de competições, poderão perfeitamente preencher o papel do jogo. “Os jogos constituem a forma de ginástica mais apropriada as indicações da vida escolar; adaptam-se tanto às aptidões físicas da criança como às suas necessidade morais. São mesmo tempo higiênicos e recreativos”. Os movimentos mímicos e rodas são outros tantos meios postos à disposição do educador para atingir à finalidade desejada com o máximo de prazer dos praticantes. (METODO FRANCES, 1947, s.p.).

O programa para a disciplina inspirava-se nesse esforço em provocar alterações nas energias psíquicas por meio de hábitos corporais, visando a garantia da normalidade do crescimento e o equilíbrio das funções dos corpos infantis. Para que isso fosse possível, para que os efeitos dos exercícios físicos pudessem transcender os limites da escola, justificou-se que em contraposição à rigidez da ginástica haveria de se estimular as práticas de esportes e jogos como experiências que encontravam na “motivação”, no “prazer” e na “espontaneidade” a sua dimensão mais eficiente. Muito claro estava para os artífices do

projeto educacional que a atração que se desejava estabelecer como método de adesão aos exercícios seria exercida pela mobilização da vontade, pelo desejo despertado na criança por aquilo que seria ensinado. É aí que a “arte de fazer”, a metodologia que se aplica nos exercícios físicos toma uma importante dimensão nesse projeto pedagógico de intervenção somática. Ao concluir que o desejo deve ser incitado a partir de elementos da vida natural da criança, proliferam-se discursos que valorizavam os jogos infantis, chamados por vezes de “brincadeiras”, e os esportes para compor as práticas de Educação Física.

Sendo um dos objetivos da escola provocar uma adesão voluntária dos sujeitos, evitando o rigor e a repetição tediosa para a conquista desse objetivo, a noção de experiência tornava-se importantes como uma nova vivência, uma busca de movimento e atuação autônoma dos sujeitos — em suma, da severidade da intenção dissimulada pelo prazer da atividade —, e o esporte, os jogos e as brincadeiras eram parte dessa exaltação de um novo tipo de aprendizagem. .

O Interventor do Estado, Nereu Ramos já dizia a este respeito, em discurso como paraninfo da primeira turma do curso provisório de formação de professores de Educação Física, o seguinte: “Dando ao corpo solidez, agilidade, harmonia e beleza sadia, garantiremos do mesmo passo ao país as energias de que há mister para o seu desenvolvimento e para o seu progresso. [...] Nas escolas a Educação Física. Fora e além delas, o esporte, não como simples diversão, sinão sobretudo como meio de revigoração da raça.” (RAMOS, 1939, s.p).

Duas questões implícitas na fala de Ramos são os eixos que norteiam a análise da função desse conteúdo específico da Educação Física Escolar no período investigado: a necessidade de expandir o domínio e o controle sobre os corpos além do período de instrução escolar, e a possibilidade de fazê-lo por meio dos esportes, jogos e brincadeiras.

Pensemos, primeiramente, que o uso de jogos e esportes não estava em contradição com o método. O Regulamento n.º 7 já previa a execução de “pequenos e grandes jogos” sendo que os primeiros consistiam em brincadeiras que enredavam as sete famílias (marchar, correr, levantar etc.), enquanto os grandes referiam-se aos esportes coletivos e individuais. Os primeiros deveriam ser oferecidos às crianças que, somente após a aquisição de uma estrutura muscular estável, poderiam se entregar aos esportes.

Essa era uma questão já defendida por Fernando de Azevedo ao admitir em sua obra que os esportes deveriam ser aplicados apenas àqueles que já possuíssem determinada constituição física, em geral no ensino secundário:

A correção na execução, a educação respiratória, o desenvolvimento progressivo e harmônico do organismo, a coordenação dos movimentos não podem ser obtidos senão pela gymnastica pedagógica, e não pelos jogos e esportes, em que se vicia o plano da organização pela predominância de certos músculos, em detrimento de outros reduzidos á atrophia pela inactividade. É por isso que o *sportsman* para ser athleta completo, tem de ser *eclético*. Mas, de outro lado, a dextreza, a precisão do golpe de vista e, em geral, o desenvolvimento moral, sensorial e educativo, são resultados pesquisados (sic) pelos esportes, em que a vontade e a consciencia – estas duas syntheses activa e passiva da vida psychica, se disciplina e se definem progressivamente n'uma *admirável eclosão de virilidade e energia moral, de originalidade e expressao propria, que, por sua natureza, não grangearia só por si, a gymnastica methodisada*. (AZEVEDO, 1915, p.188, grifos no original).

Explicuemos melhor essa questão a partir de Elias e Dunning (1992), sobretudo no que interessa para que se compreenda a utilidade pedagógica dessas atividades quando inseridas num momento em que a escola é, mais que tudo, um *training* para a sujeição às regras da vida em sociedade.

Nas sociedades complexas, como Elias (1993b) denomina as organizações relacionais em que as cadeias de interdependência são mais extensas e complexas, a expressão das paixões, do descontrole, a excitação espontânea, deu espaço, por meio de estratégias de contenção, de desvio e de sublimação, a padrões bastante estáveis de domínio de si. O processo civilizador o qual Elias sintetiza em sua pesquisa acerca das normas de conduta, tomando como um ponto de virada a alta Idade Média, é um modelo teórico que, segundo ele, pode ser generalizado para compreensão da construção do *habitus* em qualquer parte do planeta, embora seu referencial ainda seja a forma como Ocidente se reconhece – como *mais* civilizado, no sentido de que as nações centro-européias alcançaram níveis mais estáveis de autocontrole.

Os três principais critérios para definir as “direções” dos processos civilizadores são: a mudança na balança entre coerção externa e autocoerção em favor da última; o desenvolvimento de um padrão social de comportamento e sentimentos que engendre a emergência de um autocontrole mais estável e diferenciado; e um aumento no escopo da identificação mútua entre as pessoas (ELIAS, 1993b). Cabe explicar o que é a construção da civilização enquanto um processo, como chama o autor.

O processo civilizador não é fruto de um planejamento, nem da ação intencional de indivíduos isoladamente, pois um indivíduo ou um grupo necessitariam de um grau de racionalização que só é possível desenvolver após cada momento do processo civilizador. É

possível considerar que o planejamento e as ações humanas dão origem a coisas que nenhum dos indivíduos envolvidos no processo, em algum momento imaginou. Assim, o processo civilizador é posto em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver.

(...) planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas [que] constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz o processo civilizador. (ELIAS, 1993b p. 194).

O processo civilizador constituiria, assim, uma mudança rumo a uma direção muito específica, uma evolução em um determinado sentido das condutas e sentimentos que foram sendo diferenciados em relação aos primeiros existentes, compondo um quadro que tende a ser mais controlado e estável. No balanço entre a coerção externa e a auto-coerção, ou seja, entre as normas impostas e aquelas interiorizadas, Elias (1993b) destaca um agente de importante influência: o Estado, a nação, ou o conjunto de ações que conformam um ideário nacional que o torna cada vez mais adequado a um determinado perfil de sociedade. É na configuração desse processo rumo à constante auto-coerção, à interiorização de normas sociais, à autoeducação, que a função do aparato de controle estatal se esclarece.

Desde a Idade Média se configurou, segundo Elias (1993b), um controle externo das ações do indivíduo. A prática tradicional de disputa pelo poder que dominou as relações entre grupos governantes de diferentes territórios tinha sido sempre lutar implacavelmente pela realização do que se acreditava ser o interesse próprio de cada um, sem barreiras de qualquer tipo, de acordo com os relativos recursos de força à disposição de cada contendor (Ibid., p. 132). Agora, porém, a prática política passou a ser composta também por reflexão.

As cadeias de interdependência das quais fala Elias (1993b) teriam se complexificado na proporção em que as relações entre os sujeitos acabaram se tornando cada vez mais estáveis e mais conectadas pelas ações direcionadas e determinadas de uns em relação aos outros. O controle dos impulsos passou a ser cada vez mais estável e regulado. Tal regulação comporia um *padrão social* regido pela norma pressuposta, não declarada, dos símbolos que criam a “nós-imagem”, a imagem coletiva, da população. Desde os símbolos coletivos até as

formas de regulação mais direta dos impulsos, diz Elias (1993b), são construídos a partir de um conjunto de ações externas que incorporam uma subjetividade mais ou menos controlada, conforme o grau de civilização do estado-nação ao qual está se submetido.

Eis aí um eixo do pensamento do Autor que é preciso explorar: qual o lugar que o Estado ocupa na edificação de padrões de comportamento do sujeito. Há nele o potencial de coerção externa eficaz o suficiente para construir uma “nós-imagem” ideal? Há um limite específico para intervenção e controle neste campo? Retomemos, então, as afirmações do Autor sobre o balanço entre coerção externa e auto-coerção.

Diz ele que a novidade na transição dos tempos medievais para os modernos não foi a monetarização, a queda do poder aquisitivo do metal cunhado como tal, mas o ritmo e a extensão do movimento. Como tão freqüentemente acontece, o que de início parecia ser uma mudança meramente qualitativa, visto mais de perto, se revelou uma manifestação das transformações na estrutura das relações humanas na sociedade.

Não só no processo civilizador ocidental, mas também em outros, como no da Ásia Oriental, a modelação que o comportamento recebe nas grandes Cortes, nos centros administrativos dos monopólios decisivos de tributação da força física, reveste-se de igual importância. Foi nelas, inicialmente, na sede ou capital do governante monopolista, que todos os fios de uma grande teia de interdependência se juntaram; nelas, nesse nexos social particular, cruzaram-se cadeias de ação mais longas do que em qualquer outro ponto da teia. Afinal, nem mesmo laços comerciais de longa distância, com os quais se entrelaçam aqui e ali centros urbanos comerciais, “permanecem duradouros e estáveis a menos que sejam protegidos durante longo período de tempo por autoridades centrais fortes.” (ELIAS, 1993b, 216).

A interdependência e integração das diferentes funções sociais, acima de tudo entre nobreza e burguesia, são muito mais fortes do que nas fases precedentes. Ainda mais onipresentes, por isso mesmo, são as tensões entre elas. E da mesma maneira que a estrutura de relacionamentos humanos é assim mudada, na mesma medida o indivíduo está emaranhado na teia humana de uma forma muito diferente da de antes e é modelado por seus vários tipos de dependência; muda também a estrutura da consciência e sentimentos individuais, da interação entre paixões e controle das paixões, entre os níveis consciente e inconsciente da personalidade. A interdependência mais estreita de todos os lados, a pressão mais forte vinda de todas as direções, exigem e instilam um autocontrole mais uniforme, um superego mais estável e novas formas de conduta entre as pessoas: guerreiros tornam-se cortesãos. (ELIAS, 1993b).

A vida na corte é o exemplo mais acabado, ou pelo menos mais explícito, para Elias, do rumo que toma o processo civilizador em direção a uma estrutura de *self-control* mais acabada. A “virada” se dá pela transformação da corte absolutista pelo modo de conduta e de relacionamento humanos. O espírito de previsão, uma autodisciplina mais complexa, a formação mais estável do superego, fortalecida pela interdependência crescente, tornaram-se visíveis primeiro nos pequenos centros funcionais. Depois, mais e mais círculos funcionais no Ocidente se voltaram para a mesma direção. Finalmente, em combinação com formas preexistentes de civilização, a mesma transformação das funções sociais e, destarte, da conduta e de toda a personalidade, começou a ocorrer em países fora da Europa. Esse é o quadro que emerge se tentamos examinar globalmente o curso seguido até agora pelo movimento civilizador no espaço social.

Assim, quando a teoria elisiana alcança as interpretações sobre o nosso objeto, é possível pensar que se uma função premente do Estado seria organizar instituições que servissem ao propósito de reprodução da cultura e da norma social, caberia perguntar quais os limites dessa intervenção na vida do indivíduo e se ela alcança, também, a vida privada, ou os momentos de lazer, em que supostamente estariam todos os indivíduos “livres da regra”, abandonados a si mesmos. Se considerarmos os espaços de “lazer” em contraposição aos espaços de “trabalho”, como um exemplo de lugares em que a fruição, a excitação e o “prazer” encontram espaço, Elias (1993b) pondera o seguinte: tais rituais foram especificamente “criados” para servirem ao propósito de amenizar a dualidade entre o trabalho e o tempo livre e, ao contrário do que se poderia a primeira vista pensar, não estão desprovidos de controle. Nesse contexto, dentre um rol de práticas culturais, a que se chamou de “atividades de tempo livre”, encontrar-se-ia a “categoria das actividades miméticas ou jogo”, quais sejam, aquelas nas quais se participa como espectador ou ator, desde que não como forma de ganhar a vida, como um “trabalho”. É sobre a consideração a seguir, sobre o jogo e o tempo livre, que é preciso se deter. Dizem Elias e Dunning (1992, p.110-1) que,

[...] trabalho, no sentido de uma profissão, é apenas uma das esferas que reclamam a subordinação regular equilibrada dos sentimentos pessoais, por mais fortes e apaixonados que possam ser, às necessidades sociais impessoais e a tarefas. Em sociedades como as nossas, o manto relativamente equilibrado das restrições estende-se até ao campo das actividades de tempo livre. [...] Sob a forma de factos de lazer, em particular os da classe mimética, a nossa sociedade satisfaz a necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções – um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem da vida social, como sucede com as excitações de tipo sério.

Muito mais que quebrar a orientação monótona da vida cotidiana e do trabalho, como se convencionou pensar da proliferação de atividades de lazer, o que os autores demonstram é que há uma função reguladora inerente à criação de espaços em que o sujeito pode livremente se entregar à satisfação da necessidade de excitação e prazer, socialmente e conscientemente aceitos. Expor-se, quando isso significa dar vazão aos impulsos, em uma situação regulada é, acima de tudo, experimentar a excitação extrema a que não se pode submeter no manto da vida equilibrada e cotidiana. Nesse caso, o jogo e os esportes cumprem a função de oferecerem esse exercício de entrega voluntária ao descontrole, e ainda podem servir a mimetização dos sentimentos e normas sociais as quais estarão sujeitos nas rotinas “racionais” da vida, especialmente no trabalho, aprendendo com eles as regras da conduta civilizada. Analisemos essa necessária ubiquidade do autocontrole e o paradoxo que reside no fato de os jogos e esportes serem, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizado do domínio de si e satisfação dos impulsos elementares.

O uso pedagógico de jogos e esportes

Diversas ponderações e explicações acerca do uso de jogos e esportes como elementos de formação aparecem no período estudado, referindo-se a uma urgência de controle sobre essas práticas por consistirem em ações demasiado “livres”, havendo o dever de direcionar adequadamente o exercício para a sua finalidade pedagógica. Esta “crítica”, ou proposta, no sentido de que os jogos e esportes nunca deveriam servir exclusivamente ao lazer das crianças na escola, foram feitas também por Penna Marinho (193?) e Fernando de Azevedo (1915), autores com os quais já vimos estabelecendo interlocução e cujas teses se assemelham, tanto quanto auxiliam a compreender a prática dessas modalidades em Santa Catarina.

Algumas das análises propostas pelos autores referem-se a importantes questões imbricadas na escolha dos jogos como método de edificação de personalidades, e por isso merecem atenção para que se compreenda as demandas civilizadoras e nacionalizadoras impostas para serem cumpridas pela instituição escolar e que acabam se mostrando presentes na disciplina de Educação Física. Uma das mais importantes é, em resumo, a diferença entre a função da ginástica e dos jogos e esportes, bem expressa pela seguinte distinção entre a natureza do movimento implicado em cada um: “Quanto mais um movimento é preciso, tanto

mais se assemelha ao de uma machina, ao passo que quanto mais é rythmico, mais suggere a vida” (AZEVEDO, 1915, p. 182). Para se aproximar da “vida”, o movimento mais adequado seria aquele que emergiria espontaneamente da criança, respondendo mais eficientemente às expectativas de domínio de si, postulando a ausência de uma coerção disciplinar.

Ao criar condições para que a criança testasse a sua capacidade de dominar-se física e moralmente, a escola estaria oferecendo a ela a oportunidade de aperfeiçoar a sua “natureza”. Contra o movimento estereotipado, metódico e obediente da ginástica, Azevedo vinha a propor práticas “naturais”, mais uma vez identificadas com o ritmo, com o cotidiano, com a simulação da vida real. Por isso, as lições buscavam introduzir movimentos como pular, correr, saltar, sempre requisitados por outras disposições tidas como naturais nas crianças: o brincar e jogar. Ao serem ensinadas a partir de elementos da vida cotidiana, especialmente os que eram considerados próprios da natureza infantil, ao respeitarem ritmos e gostos, as lições alcançariam uma intervenção mais eficiente na estrutura psíquica.

Ao deduzir das práticas o elemento coercitivo, num segundo momento, ou ao menos reduzi-lo ao considerar que as crianças estariam enredadas em uma vigilância dissimulada do professor, os efeitos obtidos também seriam, acreditava-se, potencializados. Haveria, nessa fase dos exercícios, uma incidência maior sobre os “aspectos psicológicos”, colocados sob atenção no uso de jogos e esportes.

[...] A gymnastica physiologica que, nas suas linhas geraes deve ser *igual para todos os povos*, fará *individuos de perfeita hygidez*, de perfeito equilibrio de fórmias e funções, *realizará o trabalho primordial de hygiene e morphologia*, para depois, na segunda phase da educação physica, os esportes, que a devem completar, realizarem efficazmente o trabalho propriamente dicto de educação nacional e concluirém, pelas suas reacções incessantes sobre a moralidade e a mentalidade do individuo, a *obra educativa*, que na infância os jogos recreativos encetaram. (AZEVEDO, 1915, p. 184, grifos no original).

É no enredo das “descobertas” sobre a maleabilidade da estrutura das personalidades que o corpo foi evidenciado como objeto passível de intervenção pelo ensino, para efeito de construção de um novo *habitus*, de uma nova forma de se relacionar com o mundo social pela aprendizagem de habilidades reconhecidas como legítimas e requeridas para a vida; torná-las automatizadas, como bem dizia Fernando de Azevedo (1915, p.178) sobre os exercícios físicos:

O fim, pois, e o efeito do treinamento physico é tornar reflexas e automaticas, e, portanto, capazes de durar muito tempo, as contracções musculares, que são a principio voluntarias e fatigantes. Não devemos esquecer, comtudo (sic), que na maior parte dos exercicios, os trabalhos reflexo e voluntário, ou cerebral e medullar, se misturam, combinam-se em dosagens variáveis, e a fadiga nervosa se produzirá mais ou menos rapidamente, segundo o predomínio, os exercícios, de um ou de outro.

Dizia o Autor que a noção adequada do conceito de educação integral fundamentava-se em um conjunto de práticas que deveria incluir jogos, ginástica pedagógica e esportes. Isso porque os jogos, que desempenham papel precípua na infância, não poderiam jamais obter os resultados que do ponto de vista do equilíbrio muscular, atingira a ginástica metódica, “*graças ás regras definidas, que disciplinam o músculo e á localização dos efeitos dos movimentos – localização impossível, desde que não haja exactidão na fórma e correcção perfeita na execução do exercício.*” (AZEVEDO, 1915, p. 187, grifos no original). Enquanto a ginástica ofereceria a disciplina do corpo, o esporte e os jogos ofereceriam boas oportunidades para o domínio de si.

Tais afirmações sobre as características inerentes ao jogo podem ser mais bem compreendidas pela definição de Christopher Lasch (1983, p.133) que afirma que os jogos,

Recriam a liberdade, a lembrada perfeição da infância e a distinguem da vida comum por meio de limites artificiais, dentro dos quais os únicos empecilhos são as regras, às quais os jogadores se submetem espontaneamente. Os jogos atraem a habilidade e a inteligência, a máxima concentração quanto às finalidades, em nome de atividades profundamente inúteis que não contribuem para a luta do homem contra a natureza, para a riqueza ou para o conforto da comunidade, ou para a sobrevivência física.

Se a futilidade do jogo, e só, explica o fascínio que exerce, sem outro propósito senão desafiar os jogadores a superar os limites, sem qualquer objetivo utilitário ou enaltecendor, a sua instrumentalização a serviço de uma educação das paixões, mantendo a sua ludicidade característica a fim de justificar o ensino prazeroso, assume funções de controle típicas de uma instituição disciplinar como a escola.

Os jogos e esportes propostos e justificados em Santa Catarina

No uso pedagógico do jogo, ao se propor a controlar e eliminar os riscos de explosões emocionais, regulando e fazendo de cada indivíduo um “jogador” na escola, na vida e no mundo do trabalho, também está anunciada a dimensão política do uso dos corpos, apontando para o desenvolvimento de uma dinâmica biopolítica, tal como a propõe Giorgio Agamben (2007). Quanto maior o desenvolvimento de propriedades físicas úteis ao trabalho e subjetividades adaptadas a uma vida industrial e à sua reprodução, maior a qualidade política dos indivíduos. Sendo assim, se num primeiro momento o Estado brasileiro esteve preocupado com ações destinadas à potencialização da disciplina dos corpos, ao deslocar sua atenção para o aspecto somático (do seu fortalecimento e conseqüente sujeição dos espíritos) ressalta-se a sua dimensão biopolítica, fundada no controle da vida, “como se a política fosse o lugar em que o viver deve se transformar em viver bem, e aquilo que deve ser politizado fosse desde sempre a vida nua.” (AGAMBEN, 2007, p. 15). Esse conceito, vida nua, é forjado no interior da obra de Giorgio Agamben, para corresponder, até certo ponto, à *zoe*, o simples fato de viver, comum a todos os seres vivos e que identifica o homem como um animal como todos os outros, em contraposição a *bios*, a vida qualificada no grupo, a maneira própria construída em torno da *pólis*, a vida qualificada. Esse é o dualismo, vida nua versus existência política, que é o centro da proposição do autor, ao pensar que a característica essencial das sociedades contemporâneas residiria na redução do político ao biológico.

Havia, então, um conjunto de sugestões que faziam variar o método conforme a “escola” em que era executado. Rodas e brincadeiras, jogos e esportes, poderiam ser adotados como formas de exercício físico atraente e salutar, sem prejuízo daquilo que consistia o Método, mas especialmente, denotando o ecletismo das práticas propostas, conforme se vê a seguir:

Examinemos, por exemplo, os flexionamentos. De acordo com o Regulamento nº. 7 eles são movimentos de efeito corretivos e efeitos localizados sobre as articulações e os músculos que as comandam. Visam flexibilidade, vigor e harmonia de formas. Sendo exercícios artificiais, despertam pouca atenção quando são executados, estando o aluno parado. Há entretanto uma infinidade de exercícios de flexibilidade que não os indicados a título de exemplo pelo método de exercícios de flexibilidade que não os indicados a título de exemplo pelo método mas que poderão ser empregados sem contudo alterar o espírito do Regulamento. A Escola de Educação Física do Exército acaba de incluir entre os processos de trabalho utilizados na tropa os exercícios de flexibilidade

preconizados pela Escola Alemã (Bodenturn) sob a forma de Sessões de Ginástica Acrobática (de chão). Êste trabalho desperta vivo interesse nos soldados e é executado com grande satisfação. Tal inclusão não implicou em desvio do método porquanto os exercícios foram rigorosamente selecionados, de maneira que sua realização pode ser processada dentro dos princípios pedagógicos firmados pela Escola de Joinville. (METODO FRANCES, 1947, s.p.).

No caso de Santa Catarina, os jogos infantis, como são denominadas as brincadeiras consideradas típicas da infância ou que se utilizam de movimento “naturais” nas crianças, eram praticados como parte do programa, pelo que se verifica nas fotografias das aulas de Educação Física do Grupo Escolar Eliseu Guilherme, na década de 1940.



Aula de Educação Física. Brincadeira de Morder a Maçã. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamonia, atual Ibirama. Década de 1940.



Aula de Educação Física. Brincadeira de Morder a Maça. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamonia, atual Ibirama. Década de 1940.



Aula de Educação Física. Corrida do Saco. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamonia, atual Ibirama. Década de 1940.



Aula de Educação Física. Pinhata. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamonia, atual Ibirama. Década de 1940.



Aula de Educação Física. Roda. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamonia, atual Ibirama. Década de 1940.



Aula de Educação Física. Subida ao mastro. Grupo Escolar Eliseu Guilherme. Hamônia, atual Ibirama. Década de 1940.

Essas são apenas algumas das brincadeiras encontradas. Já no seu artigo publicado no ano de 1936, o Inspetor Antonio Lucio, ao sugerir aos professores o uso de jogos e brincadeiras que empregassem as sete famílias, listava uma série de exercícios que combinavam jogos no método. Vê-se aqui uma aplicação dessa regra quando se propõe o exercício de saltar, atacar, correr, trepar etc, fazendo uso de atividades menos metódicas como instrução direta desses movimentos.

A maneira de garantir a forma mais adequada de aplicação do método era por meio de visitas regulares, inspeções *in loco* e aulas modelo. Era assim que a Inspetoria havia encontrado um meio de regular as práticas e manter o controle sobre a Educação Física que vinha sendo implementada no estado. O Inspetor Aloyr averiguava o fichário médico-biométrico; se todos os alunos estavam devidamente fichados, se consultas médicas vinham sendo realizadas etc. Verificava o cumprimento do horário aprovado pela Inspetoria e se estavam sendo aplicados os programas de instrução em vigor. Outro aspecto de grande importância era a observação das condições materiais para a execução da disciplina.

Instalações: As instalações para Educação Física apresentam-se em conservação. O gabinete biométrico está otimamente instalado numa das pequenas salas do prédio escolar. A conservação do campo é má, tendo eu providenciado com o Prefeito Municipal a renovação da areia das caixas de saltos e o melhoramento do piso de volley-ball. O snr. Diretor está autorizado a encomendar os dois postes para este jogo, os quais não foram colocados quando da construção do campo. Material biométrico e ensino prático: Bem cuidado e em excelente estado. (ALOYR, 1941, s.p.).

O Inspetor ainda assistia as aulas de Educação Física, corrigia o programa e a execução dos exercícios e examinava os planos de aula. Em ocasião da visita ao Grupo Escolar Ana Gedin, em Laguna, Aloyr ressaltava os benefícios de uma profissionalização no campo, em menção ao professor Abelardo Alcântara, formado na primeira turma do curso da capital:

O ensino prático foi ministrado com acêrto, tendo o próprio professor Abelardo Alcântara muito feliz na direção das referidas aulas. Em ocasião de verificar que o aludido professor é cumpridor de [...] laboratório de experiencias práticas. Digo isto, fazendo uma comparação entre o aluno de ontem e o colega de hoje, que tão apto e experiente se mostrou no trabalho levado a efeito (ALOYR, 1941, s.p.).

Ser professor de Educação Física tornara-se um elemento distintivo ao passo que se reconhecia que o fundamento de uma “prática racional” da disciplina só poderia ser alcançado com a devida formação nas ciências que a fundamentavam. Não à toa um dos planos de ensino analisados recebe o seguinte parecer:

Acho que o presente plano não foi bem escolhido para essa classe, pois a professora Eporina (?) não é professora de Educação Física por isso deveria ter escolhido assunto mais próprio. O plano seria ótimo para ser executado em grupo onde houvesse professor de Educação Física. Os alunos executaram o plano com alegria e satisfação. O professor mostrou bastante entusiasmo. Houve bastante disciplina na execução. (HANSA, 1942, s.p.).

O plano que a professora apresentava era uma espécie de encenação, um jogo, uma brincadeira na qual as crianças poderiam exercitar-se sem perceber que aquela era uma “aula” no sentido estrito. Até aqui, muito se reiterava sobre a necessidade de que a aprendizagem, fosse ela de qualquer nível, deveria ser prazerosa. O índice “prazer” se referia, contudo, à possibilidade de envolvimento do sujeito em atividades que paulatinamente o faziam incorporar hábitos, comportamentos e fórmulas de agir e reagir moldadas pelas sutis práticas de “brincadeira controlada”.

O tema escolhido pela professora é a caça, atividade da nobreza inglesa e primordial na formação do espírito esportivo consolidado como criação do *gentleman* no século XIX (VEBLEN, 1994; ELIAS; DUNNING, 1986), e do *sportsman* no século seguinte, mas que toma a forma de um elemento lúdico que propicia uma série de exercícios “encobertos” pela narrativa do passeio – “Então vamos ensaiar uma caçada. Aqui na classe não podemos; vamos então lá para a pista” – e do contato com a natureza – “Bom, façamos de conta que aqui é uma floresta.” (HANSA, 1942, s.p.).

Tudo é, no entanto, exercício do corpo:

O caminho é estreito e cheio de curvas. Chegamos em lugar bom para caçar. Deem as mãos para formarmos uma roda. Podem largar as mãos. Façamos de conta que temos uma pedra e que apontamos o passaro. A preda (*sic*) não o alcançou; pusemos outra. Outra. Outra. Olhem bem pra mim. Vamos fazer juntos. Muito bem. (Esse exercício será elevação dos braços). O passaro fugiu (*sic*). Vamos persegui-lo. Temos que passar com cuidado por causa dos espinhos. Vejam bem, devemos fazer assim. Levanta-se primeiro a perna esquerda, depois a direita. As mãos devem ser colocadas na cintura. Assim! Muito bem! E se no caminho tivesse cipó como havíamos de fazer? Abaixar não é? Pois então vamos fazer comigo. Passamos. O passaro está perto, mas só podemos vasar o pescoço porque podemos fazer barulho demais e ele voar. O que estiver mais perto da árvore é que deve atirar; os outros recebem pedrinhas e vão passando para ele. É assim a (mão) o braço esquerdo vai para frente enquanto o direito vai para trás. Agora o direito vai para frente e o esquerdo para traz (*sic*). Assim, vão fazendo. Chegou. Muito bem. Vamos para frente mas temos que passar por debaixo desses ramos. Muito bem. Até que enfim passamos. Vocês conhecessem João de Barro? Não conhecem? Pois João de Barro é um passarinho que dorme sobre uma perna. Quem sabe fazer? Quero só ver. Atenção quando disser um encolhemos a perna esquerda, 2 abaixe, 1 levantar a perna direita, 2 abaixe. Sempre assim uma esquerda, uma perna direita, outra perna esquerda. Agora já sabemos como vamos fazer uma caçada. Então vamos fazer um jogo. O rato e o gato. Querem? Queremos. Queremos. Será a resposta. Brincam. Agora chega, estão muito cansados. Vamos agora brincar de apagar vela. Vamos andando bem devagar. Faz de conta que o dedo polegar da mão direita é uma vela. Vamos apagar a vela. Mas ouvir o sopro. Vamos parar? (HANSA, 1942, s.p.).

Além das necessárias atividades físicas interpostas pelo ensaio da caçada, há mais elementos nessa escolha que podem ser analisados sob a teoria do jogo. A primeira vista, a caça parece não se enquadrar em nenhuma categoria, seja de jogo ou de esporte, e menos ainda considerada como um elemento que contribuísse para o processo civilizador. Contudo, ela representa um dos primeiros passatempos praticados pelos ingleses, ainda que nos dias atuais seja visto como marginal em relação a outras formas e modalidades esportivas. Estava distante das outras formas de caçar, mais antigas e destinadas à subsistência, mais simples e

menos regulamentadas, mas tornou-se um passatempo bastante especializado, demonstrando características intrínsecas à forma civilizada da prática de atividades esportivas. Segundo Elias e Dunning (1992), a caça à raposa demonstrava uma primeira organização e convenção em torno das “regras do jogo”.

Enquanto caçavam a raposa, os praticantes do esporte não matavam qualquer outro animal que aparecia a sua frente, razão pela qual o estranhamento sobre os costumes passava a diferenciar essa prática de outras que tinham por finalidade a morte de um animal a fim de enfeitar a mesa ao jantar. Como Elias (1993b) destaca, grande parte dos hábitos civilizados consiste em regulamentação de ações costumeiras e desordenadas, que passam a ser autocontroladas à medida que as sociedades de complexificam e exigem cada vez mais a normatização dos hábitos com o objetivo de evitar perigos iminentes. Assim, a caça era também a regulamentação mais avançada de “necessidades reais”: o prazer que experimentavam os ingleses na caça a animais primeiro referia-se à necessidade de matar e comer, algo depois incrementado pelo divertimento, pela excitação, tornando-se assim um *sport* em contraposição ao *disport*, algo que se faz para “ganhar a vida” (ELIAS; DUNNING, 1992). A caça por diversão, sem finalidade prática, é uma das primeiras formas de jogo, de esporte, e de submissão voluntária à excitação e à tensão.

Dessa maneira, a introdução de “jogos” nas lições de Educação Física, a exemplo do ensaio da professora Eporina, era encarada como uma atividade espontânea que poderia fazer com que a criança mostrasse “a sua natureza real, [eles] fazem vir a tona da sua personalidade inclinações e capacidade que a disciplina estava sofrendo e mantendo ocultas.” (SANTA CATARINA, 1941, s.p.). Seria apenas pela supressão da disciplina rígida e autoritária, substituída por atividades que sutilmente demonstrariam as reais tendências da criança, que seria possível agir de maneira eficaz sobre seu comportamento, corrigindo-o e direcionando-o. Dessa forma, os controles impostos eram dissimulados pelo ambiente lúdico em que se colocavam:

A condição que deve ser satisfeita pelos jogos infantis é a de que se realizem num ambiente sadio, saturado de alegria, com vigor físico e de frieza dos vícios, escaimados das influencias maléficas que por ventura demonstram. Para melhor realização do controle basta reunir as crianças em grupo para a reunião desperta o prazer e o interesse. (JACINTO, 1941, s.p.).

A educação seria nesse plano o treino de habilidades socialmente referenciadas como positivas, saudáveis, adequadas e adaptadas ao meio. Assim, o jogo é uma forma de simular

situações em que o indivíduo aprende as regras que sobre ele imperam sem uma coerção externa tão incidente, transformando a conduta desejada em parte da estrutura da personalidade, em uma segunda natureza. Por isso, havia instruções, no ano de 1941, para que os professores dirigissem as disciplinas que estivessem voltadas para a higiene e a saúde de tal forma que os alunos viessem, em qualquer lugar em que se encontrassem – no lar, nas ruas etc., — a comportar-se educadamente, conscientes e com um apreciável acervo de bons hábitos higiênicos. “Para colimar êsse desideratum, recomendem os diretores aos docentes o aproveitamento de oportunidades, para exercerem mais ação educativa, e isso realizado com tato, a fim de que a criança vá recebendo as necessárias influencias, como por si mesma, alegre e naturalmente.” (Sem autoria, 1941, s.p).

Quando os hábitos e atitudes acabavam sendo alcançados pela prática cotidiana, durante a própria vida escolar, as crianças, submetidas naturalmente às práticas desejáveis, iam, insensivelmente, fixando-os e incorporando-os ao seu comportamento. No caso de jogos e esportes, o equilíbrio entre rigidez e flexibilidade de regras denota uma dinâmica específica de interrelação. Quaisquer que sejam, configuram uma atividade de grupo organizada, centrada no confronto em que as partes devem seguir as regras, oferecendo aos jogadores a possibilidade de agir e reagir conforme a configuração na qual está implicado, modificando as suas ações em constante interdependência.

O jogo é, sem dúvida, a atividade que a criança com mais prazer executa. Como professora, e relativamente com pouca prática, tivemos reais chances de observar de perto o seu efeito sobre a personalidade infantil. Há crianças de gênio calmo mas que na hora do jogo mudam corroborando assim as palavras de Delgado de Carvalho [Ai se salientam, escreve Delgado de Carvalho, os seus impetos e seus propositos, sua franqueza e seu fingimento, sua generosidade e seu egoismo, sua meiguice ou sua agressividade]. Notamos que se deixam levar pelo entusiasmo, esforçando-se pela sua turma, encorajando e aconselhando os outros colegas de equipe, no melhor modo de trazer um bastão ou bandeira até a barra ou de fugir ao adversário. O corado das faces, o brilho dos olhos e a agitação dos gestos, bem nos mostram o que lhes vai na alma. (JACINTO, 1941, s.p.).

Quando se chega a altos níveis de integração, representados por um consenso estável sobre as regras, o jogo adquire autonomia em relação aos jogadores. Em outro caso, uma improvisação, a extravagância de um jogador qualquer, que agradasse aos outros, poderia alterar seu padrão. A imposição de regras e sua aceitação passiva coloca o jogo no plano de uma representação de sociedade que exige o cumprimento da norma sob pena de se exigir a punição pela conduta desviante. A própria autonomia, configura-se assim como um agente de

controle. Se os jogadores não se controlarem suficientemente, romperão com as regras e perderão a oportunidade de vencer o jogo. Se, ao contrário, ficarem introvertidos, faltará vigor e energia para a vitória. No caso de seguirem as regras com demasiado afínco, arriscam-se a perder por falta de imaginação e criatividade. Se se esquivam ou forçam ao extremo, perdem por infração às regras (ELIAS; DUNNING, 1992).

Enfim, o que se objetiva conquistar é uma paulatina inserção de princípios comportamentais que devem transcender o ambiente escolar e tornar-se uma regra de conduta para toda a convivência social:

[...]de tal forma que os alunos venham, realmente, em qualquer lugar em que se encontrem – no lar, nas ruas, etc..., a comportar-se como educados, isto é: - portadores de uma educação consciente e de um apreciável acervo de bons hábitos higiênicos. Para colimar esse desideratum, recomendem os diretores aos docentes o aproveitamento de oportunidades, para exercerem maior ação educativa, e isso realizado com tato, a fim de que a criança vá recebendo as necessárias influências, como por si mesma, a alegre e naturalmente. (BARBOSA, 1941, s.p).

Já vimos até aqui que o intuito de modelagem não era prerrogativa da Educação Física, mas somava esforços a toda uma filosofia educacional que imputava à escola a função de edificar sujeitos conformes à nova conjuntura social, nacional e, por vezes, laboral.

Cabe, então, à escola ministrar uma educação que siga paralelamente o desenvolvimento físico e mental da criança. Justifiquemos a necessidade da Educação Física na escola para a educação total. A criança é um ser que exige sempre movimento, ação. [...]; comum é a vermos imitar o andar imponente de um militar, os remadores de um barco, os cavalos em corrida. Aproveitando este natural princípio psicológico de insitação (*sic*) a Educação Física dele se aproveita no auxílio á educação completa. [...] de exercícios e jogos incitativos desenvolvem-se às crianças o sentido da observação e o prazer de imitar corretamente o que vê correntemente. Dirige-se a ginástica, nessa idade, mais aos sentidos, aumentando-lhes o poder. Sirva-nos de exemplo os jogos de “morto e vivo” e o “pombo [correio?].” (BARBOSA, 1941, s.p.).

A “alma”, decifrável quando posta à prova nos jogos, poderia ser objeto de intervenção calculada pela mudança na direção do exercício ou na exortação de características que qualificavam o bom “jogador”.

Deu-se outro dia um caso interessante. 2 turmas dos quartos anos

empenharam-se num jogo. A turma que saiu vencida não se conformou com a derrota e as crianças mostravam-se irritadas. Depois do jogo reuni ambas as classes e disse-lhes que em esporte era muito conhecida a frase “saber ganhar é do mais forte, saber perder é do mais educado”. Perguntando à turma vencida o que era melhor a fulana “educada” fez seu efeito – concordaram todos com as minhas palavras. E para as pazes os vencidos aplaudiram os vencedores. Alguns alunos mais exaltados vieram pedir-me desculpas por se terem mostrado zangados. Dias após formei uma única turma composta alunos (*sic*) dos que cita (*sic*). Jogaram com outra classe, unidos e esforçados pela mesma equipe. [...] Outro exemplo que observei foi o de um aluno que se machucou durante um jogo animado e interessante. Imediatamente os outros colegas se precipitaram para socorrê-lo, esquecendo todo o ardor da partida. (JACINTO, 1941, s.p.).

A camaradagem era o valor ensinado para servir à convivência em grupo e deveria ser aplicada às disputas esportivas, lições instruídas na escola pelos jogos orientados no sentido da “ampliação dos sentimentos, desenvolve o senso de observação, exercita-lhe a atenção, dá-lhe agilidade e mental e favorece o cuscitar (*sic*) dos sentimentos de cavalheirismo e altruísmo. Desde cedo fortificam a alma no hábito de saber ganhar e saber perder.” (JACINTO, 1941, s.p.). Era preciso incutir a observação da diferença entre participar e rivalizar em jogos ou em esporte, sendo que o bom jogador seria sempre aquele capaz de reconhecer a superioridade do adversário e suprimir desejos de vitória e reconhecimento individuais que fossem superiores aos de sucesso coletivo.

Era no intuito de equilibrar o desenvolvimento moral e corporal que as instruções de Educação Física incorporavam uma série de exercícios, de jogos, de ginástica a fim de desenvolver as qualidades morais e intelectuais, a serviço da educação integral do indivíduo. Por essa razão, pela necessidade de que a prática da disciplina fosse produtiva ao enriquecimento do caráter que os esportes quando competitivos passaram, pelo menos oficialmente, a ser desaconselhados:

Convem proscrever os jogos emocionantes porque estes influenciam desfavoravelmente sobre o sistema nervoso trazendo a fadiga sobretudo quando se trata de crianças neuropatas. Cultivar-se-ão apenas aqueles que compatíveis com a idade e o temperamento das crianças e que põem em ação as suas faculdades físicas, morais e mentais, no mais perfeito equilíbrio, sem hiper [estimular?] um deles em detrimento dos demais. [Trechos transcritos de Aristides Ricardo em seu “Biologia aplicada a educação”, capítulo Higiene Escolar pags 350 e 354]. (JACINTO, 1941, s.p.).

No entanto, como hábito popular ou como tradição esportiva, algumas escolas praticavam o futebol como parte do programa de Educação Física, e outras, sempre de ensino ginasial, incorporavam esportes nas suas atividades, no modelo idealizado pela Inspetoria e já previsto no currículo de formação dos professores: voleybol, basquetebol, atletismo, futebol etc. Nas Instruções para o ano de 1941 fica mais clara a orientação proferida no sentido dos jogos de maior esforço, como os esportes, levando os professores a dosarem seu uso:

Esportes: Volley-ball, basket-ball e atletismo para ambas as secções. Foot-ball, para a secção masculina. 7- Os professores de Educação Física não devem permitir a prática regular dos esportes aos alunos com menos de 16 anos de idade, como também, levar em consideração os fatores – dimensões dos campos e tempos de duração dos jogos – no sentido de evitar esforços superiores e a especialização prematura de parte dos alunos. O único esporte que póde constituir uma exceção é o volley-ball, cuja prática é permitida aos alunos de 15 anos. (INSTRUÇÕES DE 1945, p. 9).

De fato, não se encontra muito sobre a prática de esportes nas escolas primárias catarinenses, como conteúdo da disciplina de Educação Física, fazendo valer a ressalva já feita pelo Método sobre a inadequação das atividades esportivas dirigidas às crianças, preferindo-se os jogos e brincadeiras. Verifica-se, apenas, que a escolha por esportes foi crescendo em correspondência com uma ênfase nas práticas corporais em geral, quando a Inspetoria também passou a organizar “Paradas Desportivas”, e o poder público incentivou a criação de espaços destinados a isso, como aponta Aloyr Queiroz de Araújo em 1941, afirmando que se vinha construindo locais para esportes e exercícios físicos, além de fornecer subvenção a entidades esportivas com a finalidade de “proporcionar ao catarinense uma preparação orgânica homogênea (*sic*) e forte em paralelo com uma educação altamente nacionalista.” (p. 53).

As Paradas Desportivas aconteciam em datas cívicas, acompanhadas de outros eventos como marchas e desfiles, compondo uma agenda de demonstração de coesão educacional e nacionalista. O discurso sobre o valor moral do esporte era evocado no interior da defesa da educação integral, e do equilíbrio em relação a uma educação intelectualista, retomando sua dimensão higiênica mas, sobretudo, disciplinadora.

Afim de integrar a Educação Física na educação geral e salvá-la do antigo tipo formal, devemos estimular a sua prática com jogos e esportes. O esporte pode desenvolver o espírito de solidariedade humana, criando assim, laços de

verdadeira amizade entre as nações; nos indivíduos pode criar o espírito de cooperação, a rivalidade, que poderá, muitas vezes, produzir bons frutos. Coragem, honestidade, desinteresse, lealdade, veracidade, modéstia e integridade, são algumas qualidades pessoas que podem resultar de um organizado programa de esportes e jogos. (ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1943, v.3, p. 32).

Nessa defesa de um esporte de valor nacionalista, ou pelo menos da sensível necessidade de que a isso fosse direcionado, as escolhas deveriam recair, também no caso de jogos e brincadeiras, sobre motivos nacionais. Em Santa Catarina, vê-se já nas instruções do Inspetor Escolar Antonio Lucio que os jogos infantis propostos pelos professores deveriam ter como tema elementos da cultura nacional, embora isso não ficasse muito evidente nos exemplos elencados por ele. No caso dos esportes, o cumprimento desse requisito era mais fácil, e já vinha sendo instruído por Fernando de Azevedo anos antes:

D'ahi, pelo facto de cada raça possuir em cada paiz seus jogos, a necessidade da predominância dos esportes nacionaes sobre os estrangeiros, pois, diz Heckel, no ponto de vista ethnico, elles são perfeitamente adaptados áqueles que os crearam. E' evidente que, em paiz em formação, como o nosso, em que não dispomos senão d'este escasso patrimônio de jogos esportes, que os portuguezes nos legaram, devemos preferir estes transmittidos pela educação lusitana, promover a renascença dos exercícios naturaes e utilíssimos sob todas as latitudes, como a corrida, a marcha, o salto, a natação, etc., e tomar d'entre os estrangeiros aquelles, que são mais adequados ás nossas disposições physiologicas e ao nosso psychismo. (AZEVEDO, 1915, p.186).

Contudo, a escolha mais comum recaía sobre o futebol, nesse caso, destinado apenas às seções masculinas das escolas secundárias, modalidade mais presente, sobretudo no Ginásio Catarinense, escola privada de formação masculina⁶¹ que já possuía uma tradição de exercícios físicos combinada à prática de esportes. Tanto assim, que a formação de grupos de disputa interna na instituição deu origem a dois times da Liga de Esportes Terrestres, promotora do campeonato esportivo (um evento social), correspondentes ao Internato e o Externato do Ginásio. A disputa de jogos de futebol entre ambos já era conhecida nos anos de 1920 e acabou por fortalecer a prática do esporte também como parte do programa de Educação Física. Segue um resumo do que passou a consistir o programa:

⁶¹ Sobre o Ginásio Catarinense, ver Dallabrida (2001). O autor ressalta que a primeira partida de futebol realizada na capital catarinense, em 14 de agosto de 1910, foi entre o time do Ginásio Catarinense e um grupo de jovens cariocas e paulistas que estavam em Florianópolis prestando concurso público.

A Educação Física foi realizada principalmente por meio das horas de ginástica, jogos desportivos, exercícios de natação. Entre os jogos que mais fomentam a cultura física tiveram maior atração o inegualavel (*sic*) futebol, o interessante volley e para muito também o elegante tenis. De futebol crearam-se duas ligas nesta divisão. [...] Em consequência disto, após as férias de Junho o entusiasmo por liga arrefeceu. Deram-se, não obstante, bastantes trainnings e encontros amistosos e sérios como por exemplo “norte” contra “sul”. Em Setembro, porém, surgiu nova liga que embora com certa dificuldade contudo (*sic*) sempre chegou até o fim do ano. Para o encontro final dos encarnados, capitaneados por Gelásio, entraram com três goals de vantagem, o fruto de seus suores anteriores. A vitória final coube aos mesmo encarnados com a contagem de 4x9. Seguirá abaixo o quadro vencedor. Neste ano nasceu entusiasmo todo especial em torno do eficiente volley. A alma deste entusiasmo foi sem contestação o Rev. P. Balduino que tomando pessoalmente parte nos jogos de liga, morigerava os jogadores, e normalizava as desinteligências que neste jogo se podem originar tão facilmente. (GINASIO CATARINENSE, 1939, p. 55).

O futebol aparece em diversos momentos nos relatórios sobre o Ginásio, sobretudo como atividade de lazer disciplinada por competições, mas sempre colocada como uma forma de distração em relação às exigências da vida acadêmica. “Para conseguir melhor o colimado fim as aulas e estudos e demais exercícios são entremeados de recreios e jogos que descansam o espírito e alegram os corações.” (Ibid., p. 56). Em grande parte, os exercícios anteriormente praticados na escola tinham esse caráter:

É nas manhãs de domingo que, satisfeitas as exigências religiosas, se offerece aos alunos internos ocasião de contrabalançar por exercicios físicos os esforços mentais de uma semana assidua e fatigante. E bem se vê, pela assistencia da quase totalidade dos alunos que esta instituição é bem compreendida e avidamente aproveitada. E não faltam os aparelhos necessarios que proporcionam á avultada turma de uns 120 internos sobeja faculdade de exercitar os musculos e dar expansão e cultivo ás forças transbordantes de seu organismo juvenil. A emulação, poderosissimo incentivo, faz com que esta hora seja bem movimentada e assiduamente aproveitada para bem do desenvolvimento físico e da saúde do corpo e da alma. (GINÁSIO CATARINENSE, 1931, p. 65).

A distinção entre as ênfases nos dois períodos estava na ginástica como atividade preferencial para o fortalecimento dos músculos, e nos esportes como espaço em que se desfrutava de um certo “lazer”. Os últimos eram também um importante dispositivo de dominação do caráter, suprimindo a preguiça, a indolência e a malandragem. Não era livre de críticas nacionais a inserção dessa atividade nas escolas, pois que o futebol não serviria aos desígnios completos da Educação Física e nem poderia por si só substituí-la, conforme os receios comumente evocados a esse respeito. Por isso mesmo, no contra-senso de se pensar

que não haveria esporte mais nacional que o futebol, Fernando de Azevedo (1915) alertava que mais característico do nosso país seria a peteca, que muito se assemelhava ao “lawn-tenis” e, ainda, que o adorado esporte haveria de se recolher aos clubes e ao tempo de lazer, controlados nos seus impulsos violentos. No Ginásio, contudo, a prática exercia cada vez mais o fascínio de jogadores e platéia:

A divisão contribue para a formação intelectual dos alunos pelo estudo sério em que o prefeito zela pela preparação esmerada dos teams e estudo assiduo das lições, ora animando a um fraco, ora censurando a um remisso, impedindo desta maneira que a preguiça se aninhe na sala de estudos. [...] A formação moral recebe sua eficiência por moderados exercícios de piedade e preleções cívico-morais, inculcando-se assim o primordial dever de todo homem para com Deus. [...]. Também neste ano a sala de jogos estava sempre ocupada tanto por jogadores como por torcedores. (GINASIO CATARINENSE, 1931, p. 56).

O futebol tornara-se um hábito, abrindo espaço para a inserção de outros esportes como parte da rotina esportiva dos colégios. Um exemplo é o Colégio Santo Antonio, de Blumenau, que incorporou o basquete, em concordância com as Instruções de 1945:

Assim como o ensino, a Educação Física é largamente cultivada. Neste Colégio, não só desenvolvemos o espírito, mas também o corpo. Praticam-se diversas modalidades de esporte, contudo, destacam-se o futebol e a bola ao cesto. Para cada um desses dois esportes há campos, grande e bem cuidados. São esses os esportes preferidos; porem à ginástica e ao atletismo também se dedicam grande parte dos alunos. (COLEGIO SANTO ANTONIO, 1941, p. 50).

Interessa destacar que as descrições das pugnas desportivas vinham acompanhadas da exegese de características que passavam a ser sinônimo de saúde e de bom desempenho. Na lista de “heróis” do Colégio Santo Antonio tínhamos um “pedaço de homem, espadaudo, reforçado”, outro sujeito “pequeno mas encorpado, peitudo”; “um pouco afobado, mas não é culpa dele e sim dos nervos”, “troncudo entusiasta”, “não gosta de marchar em uniforme de ginástica, ou de calça curta”, “exímio na arte de trabalhar com os cotovelos”; “chamam-no de tampinha, por ser muito pequeno, mas ele prometeu comer muito macarrão nas férias, de forma que voltará crescido e encorpado”, “quando almoça bem, cai fácil em campo. É o peso da...barriguinha”; “magrinho mas está pegando bom jogo, pois se esforça muito em campo”. As imagens do “corpo”, da vergonha, ou da exibição dele, são freqüentes quando há relatos sobre o esporte. Isso anuncia uma emergente associação entre as características que definiam

os preceitos considerados como particulares e necessários à prática de esportes e o fortalecimento do espírito. Os mais fortes são os mais velozes e mais habilidosos. Destrezas que, por sinal, poderiam ser conquistadas com trabalho efetivo sobre o corpo fraco por meio da alimentação ou do exercício, mas cuja imagem demonstrava também que aos qualificativos corporais mais positivos estariam vinculadas virtudes espirituais mais nobres.

Dessa maneira, o termo disciplina é comum nas menções sobre a organização do trabalho educativo, mas aparece como um elemento de coerção - “Todas as aulas devem ser ministradas em um ambiente disciplinado” – a fim de evitar a “anarquia”, mas, especialmente, como uma espécie de mecanismo de controle ambiental destinado a criar um aparato psíquico mais propenso a determinadas fórmulas de conduta internalizadas – “Disciplina, no seu verdadeiro termo, na acepção exata do vocábulo, isto é, disciplina interior, espontânea, natural, provinda de uma aquisição consciente.” (BARBOSA, 1941, s.p.).

Na altura do ano de 1940, o Ginásio Catarinense parecia não ter incorporado as instruções das novas fórmulas de Educação Física. Não, pelo menos, as que eram consideradas “oficiais” e vinham sendo promulgadas pela Inspetoria a fim de uniformizar as práticas. O “esporte” por si só não era prática de Educação Física, mas muito mais uma diversão de momento livre, e a ginástica como disciplina curricular permanecia incólume às novas instruções. O que regravava o tempo livre era, portanto, jogos diversos como “bilhar, pingue-pongue, frontão, boccie, damas, moinho, xadrez e argola”, que contavam com espaços destinados a sua prática:

[...] Os jogos, como sempre e mais ainda, exerceram atrativo irresistível. A “fome” pelo tenis e bilhar, otimamente providos, era geral e insaciavel e suas entradas permitem um vasto aumento da nossa biblioteca (GINÁSIO CATARINENSE, 1939, p. 57-58).

Com grande entusiasmo realizaram-se campeonatos de bilhar , pingue-pongue, tenis, etc, por ocasião das destas do aniversário do Revmo. P. Reitor, havendo no mesmo dia jogos populares, como corrida de obstáculos, corrida de sacos, pau de sebo, luta de travesseiro etc. A’ noite seguiu-se a solene distribuição de premios. Por fim, uma palavra de reconhecimento a todos os alunos que desempenharam bem o seu ofício da divisão (GINÁSIO CATARINENSE, 1941, p. 61).

É apenas no ano de 1942 que o Ginásio passa a considerar as instruções públicas sobre a Educação Física como parte do seu programa. Alega a necessidade de adequação à Portaria

Ministerial nº 70, de 30 de junho de 1931, em que a disciplina é elogiada pela função de propiciar “o desenvolvimento harmônico de corpo e espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades”, as aulas passam a ser ministradas a fim de “tornar realidade o ideal anhelado.”

O recém-nomeado professor de Educação Física “Prof. J.B. Tezza⁶²” era formado pela primeira turma do curso de habilitação em Educação Física, e mostrava um plano para a disciplina que mesclava ginástica e jogos, evitando o “desvirtuamento do esporte”:

O sr. Prof. J. B. Tezza, com a pontualidade dum relógio, independentemente de chuva, neblina, frio, apareceu para treinar a rapaziada, negando sem compaixão a “Bola” tantas vezes reclamada. Ao seu lado, sempre que o serviço lhe permitiu, o Sr. Tenente A. F. Guedes, com o brio próprio de militar, com a competência segura de um profissional, empenhou-se em corrigir as colunas vertebrais ligeiramente inclinadas para diante, os ombros mais ou menos caídos, a amplitude torácica exígua e pouco desenvolvimento muscular dos alunos. As medidas biométricas, bem como o exame médico, no começo e fins do ano, mostram um desenvolvimento modelar aos alunos internos, principalmente entre aqueles que, obedecendo aos conselhos do nosso médico Dr. José Maria do R. Araújo, bemquisto (*sic*) por todos, deixaram de fumar, e cuidaram da higiene física e moral. (GINASIO CATARINENSE, 1942, p. 54).

Negar a bola significava negar o jogo de futebol havia muito praticado e desejado pelos alunos do Ginásio. O futebol disciplinava o recreio quando “os meninos não tem nem podem ter disposição para uma lição de educação física em regra.” (GINASIO CATARINENSE, 1936, p.34). O recreio, no entanto, passava a ser responsabilidade do professor de Educação Física, cujas atividades, mais do que garantir a disciplina, deveriam “não esquecer os brinquedos e entretenimento, às horas do recreio também usando os **hábitos nacionais e tradicionais**” (BARBOSA, 1941, s.p, grifo nosso). No mesmo ano o Inspetor Aloyr Queiroz de Araújo em resposta à consulta de um Grupo Escolar faz conhecer por meio da circular nº 55 (22 de julho de 1941, s.p) que:

O professorado de Educação Física deve cooperar nos recreios escolares, fóra da escala dos demais colegas do estabelecimento, uma vez por semana, dentro da sua própria especialidade. A cooperação compreende em, quando necessário, dirigir os jogos e brinquedos dos alunos durante o recreio, imprimindo-lhe uma orientação sadia e educativa

⁶² Consta dos Relatórios do Ginásio Catarinense, do ano de 1939, que João Baptista Tezza era formando daquela mesma instituição no ano de 1938.

A orientação de jogos e exercícios ginásticos em detrimento do futebol é um elemento bastante vidente da função de aperfeiçoamento do espírito que tais atividades possuíam. O futebol era desconsiderado como atividade formadora à medida que sua execução não exigia um trabalho sistemático do corpo, constituindo uma corrida livre, e para poucos, e de demasiada excitação do espírito.

Para os que sempre gritam pela “Bola” ou que julgam que os ginásianos devem dedicar-se mais ao esporte, isto é, ao futebol, colocamos aqui as palavras dum deputado, proferidas em 1927; cfr. Boletim da Ed. Fis. 1941. N. 1: “Enquanto na Educação Física, racional e análitica todos se exercitam — jovens, velhos, mulheres, homens, crianças — no esporte é tal como acontece. Vê-se enorme estádio, onde dois grupos, no máximo de 11 indivíduos, que se exercitam, e 10000 olham e torcem, como se olhar e torcer por tal ou qual clube constituísse exercício físico e a raça pudesse daí se beneficiar”. (GINASIO CATARINENSE, 1942, p. 54).

A crítica em relação à platéia dos jogos pode ter fundamento na idéia de que sem estar submetido aos códigos de regulação do comportamento proporcionados pela prática do esporte, o indivíduo estaria sujeito ao descontrole das emoções, à excitação sem limites e, portanto, longe do padrão de conduta civilizado. A tese de Dunning, Murphy e Williams (1992, p. 377), exposta aqui de forma muito sintética, é de que as comunidades com pouco prestígio e que dispunham de pouco poder, quase sempre trabalhadores dos mais baixos extratos, exprimiam-se (de forma violenta, sobretudo) na maioria dos casos, no seu interior. Fora das camadas trabalhadoras tais tendências alteraram-se conforme as “modas, por exemplo, transferindo-se da frequência dos cinemas para os salões de dança e do litoral. Contudo, parece que um contexto relativamente permanente para esse comportamento foi proporcionado pelo futebol.”

O texto do relatório se referia a um contexto escolar, mas incorporava uma crítica sobre o valor do esporte como atividade física em tempo livre que pode ter correspondência na posição de Horkheimer e Adorno (2006, p. 127):

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos.

O esporte como espaço de liberação das paixões que não têm lugar na vida social pode ser visto, primordialmente, como uma solução de equilíbrio, e apresentar uma dimensão civilizadora. Para quem o pratica é o lugar de expressão de tensões cujo efeito catártico produz “a restauração de um ‘tônus mental’ normal através de um transbordamento temporário e provisório de sensação agradável.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 89).

As tensões e a violência da livre expressão das paixões são retiradas do palco social e submetidas a um conjunto de regras unificadas, cujas explosões são calculadas ou permitidas conforme um objetivo-fim. Seria uma satisfação substitutiva imediata no contexto em que a atividade descontrolada é movida, pois, para um lugar social de reforço do controle (GARRIGOU, 2001); favoreceria com isso ações de controle de conduta e de cooperação entre os membros de uma comunidade.

Provavelmente pelo nível de explosão física e excitação moral, o futebol era o único esporte que figurava no rol dos esportes que parecia paradoxal quanto ao propósito de edificação de sujeitos controlados, sendo que outras modalidades foram introduzidas naquela instituição e em outras com valor equivalente a “Educação Física racional”:

O basquete foi extraordinariamente professado. Em todos os jogos foram de um, os internos maiores sustentaram a supremacia. Dos menores Externos deve-se falar só em termos de louvor. Foram eles que sem descansar treinaram, foram eles que sem desistir provocaram todo mundo, foram eles que em três teams: Ubiratan, Barroso, Ipiranga, desafiaram os maiores. O resultado, com o tempo, devia ser funesto para os pequenos. Eles que treinavam todo mundo, também os “marmanjos” como diziam, foram finalmente derrotados. Mas também o mérito destas vitórias cabe aos pequenos porque ensinaram tão bem que seus alunos chegaram a vencer o mestre, que é a maior vitória. Parabens. (GINASIO CATARINENSE, 1942, p.55).

[...] Nos derradeiros instantes da partida os nossos reagiram bravamente e, se a partida durasse mais cinco minutos, bem menor seria a diferença. A sensação da estréia fez com que o “five” do Tamandaré jogasse muito nervoso, perdendo inúmeras oportunidades de encestar. De mais a mais, os nossos adversários, com larga experiência, fizeram uma bela partida. Tratando-se de incipientes no jogo do Basquetbali, este revés nada significa. [...] Ânimo, que o basquetball promete muito para o ano. (COLÉGIO SANTO ANTONIO, 1941, p. 25).

O basquetebol já figura entre as instruções diretivas para o ano de 1941, mas mais uma vez o futebol é recomendado, com ressalvas, à secção masculina. Emerge, porém, o voleibol como atividade desportiva de maior eficiência educativa porque capaz de “desperta-lhes o gôsto pelos jogos desportivos”, justificativa talvez fundamentada no fato de os jogadores estarem nessa modalidade menos expostos às explosões emocionais. Os professores de Educação Física, porém, não deveriam permitir a prática regular dos esportes aos alunos com menos de 16 anos de idade, e deveriam “levar em consideração os fatores – dimensões dos campos e tempos de duração dos jógos – no sentido de evitar esforços superiores e a especialização prematura de parte dos alunos”. (Portaria nº 113, de 16 de janeiro de 1941). A escolha do voleibol como atividade esportiva privilegiada nas aulas de Educação Física pode estar baseada no mesmo princípio que justifica as críticas ao futebol. Enquanto nele a explosão violenta das emoções se faz presente concomitante à excitação do corpo, o voleibol representa pouco contato físico, adequado a ambos os sexos, menos passível de incutir vícios morais, ainda que organizados separadamente.



Jogo de vôlei masculino realizado no campo de Educação Física do Grupo Escolar Eliseu Guilherme em Hamonia (atual Ibirama) sob a supervisão da professora de Educação Física (canto inf. direito). Década de 1940.



Jogo de vôlei feminino realizado no campo de Educação Física do Grupo Escolar Eliseu Guilherme em Hamonia (atual Ibirama). Década de 1940.

O que infere no caso catarinense, ademais, é que continuamente a opção por jogos e esportes foi se mostrando uma escolha pedagógica, higiênica e moral. Se Adorno (2006) defendia que a educação pela severidade e disciplina poderia gerar sujeitos dissolvidos no coletivismo, insensíveis à sua própria dor e conseqüentemente à dor dos outros, a nova estratégia de construção do homem ativo por mecanismos de dissimulação da disciplina no divertimento, pode sinalizar um meio mais eficiente de criar uma subjetividade conformada, pois que dilui o indivíduo na comunidade por estratégias de reconhecimento e pertencimento. E os jogos e esportes servem bem ao último propósito. Não há nada mais coletivo que a noção de equipe, nada mais viril do que a capacidade de controlar os afetos, nada mais manipulador do que o *fair play*, a solidariedade do *gentleman*: três elementos que podem ser vistos na introdução de jogos, brincadeiras e esportes na disciplina de Educação Física Escolar em Santa Catarina.

Em algumas fontes encontradas, a identificação entre jogo e esporte também ocorre, sobretudo, ao chamar de jogo o esporte coletivo. Contudo, pode-se afirmar que a proposta inicial do método, de que os jogos fossem aplicados às crianças menores, no ensino primário,

enquanto os esportes só fossem oferecidos àqueles que já possuíam formação física que pudesse sustentar os eventuais malefícios do esforço muscular implicado, foi executada em Santa Catarina. Assim, esportes são encontrados no período analisado apenas nas escolas que oferecem cursos ginasiais, ou em alguns casos, como modalidades recreativas oferecidas a adultos, enquanto nas escolas primárias tem-se uma variedade de jogos, de brincadeiras infantis. Além disso, como afirmado anteriormente, o jogo é uma ficção na qual a criança se enreda pela *mimesis*, pela imitação da vida adulta e das regras sociais as quais se submeterá futuramente, e ainda pela possibilidade de exercer em jogo aquilo que momentaneamente não pode fazer nas atividades sérias. Segundo Elias e Dunning (1992, p. 80-81):

O carácter mimético de uma prova desportiva como uma corrida de cavalos, um combate de boxe ou um jogo de futebol é devido ao facto de aspectos da vivência-sentida associados à luta física real entrarem no campo da vivência-sentida de uma “de imitação” própria de um desporto. Mas, na experiência dos desportos, a vivência-sentida de uma luta física real é deslocada para um mecanismo diferente. O desporto permite às pessoas a experiência da excitação total de uma de uma luta sem os seus perigos e riscos. [...] A partir daí, se falarmos dos aspectos “miméticos” do desporto, referimo-nos ao facto de que ele imita, de forma selectiva, uma luta da vida real. [...] É neste contexto, também, que o conceito de catarse de Aristóteles pode preencher uma lacuna no nosso equipamento conceptual. [...] O desfecho da tensão do confronto e o esforço para atingir a vitória podem ter um efeito alegre e purificador. É possível usufruir da confirmação do seu próprio valor sem má consciência, um aumento justificado do amor próprio, na certeza de que a luta foi justa. Nessa linha, o desporto proporciona amor próprio sem má consciência.

Nesse mesmo sentido, Penna Marinho (193?) já afirmava, ao analisar a função dos jogos no método, que o indivíduo *naturalmente* recorre a ele em algumas ocasiões:

Quando é ainda incapaz de atividade séria, dado o seu desenvolvimento insuficiente: assim sucede com o menino e às vezes com o adulto. 2) Quando as circunstâncias contingentes se opõem a que seja realizada a atividade séria que satisfaria à necessidade; tal é, especialmente, o caso do adulto. O obstáculo pode ser ora de origem externa (meio inadequado, não se presta ao cumprimento dos desejos do indivíduo, por exemplo – “os exercícios de guerra”, aos quais se entregam os oficiais em tempo de paz); ora de origem interna (censura moral, coação social que impede o indivíduo de reagir de modo que lhe seria materialmente possível, por exemplo, - a satisfação de gostos romanescos pela leitura de novelas etc.). (PENNA MARINHO, 193?, p. 28, grifos no original).

O jogo é, pois, dentre tantas coisas, uma forma organizada de tensão em grupo. O “equilíbrio de tensões” (ELIAS e DUNNING, 1992) é o termo que expressa a idéia de que a configuração de base de um esporte é designada quer para produzir quer para moderar tensões, momento em que se dá vazão aos impulsos contidos e concomitantemente se regula a personalidade ao encontrar somente naquela experiência a possibilidade de deixar que as coisas aconteçam sem lidar com as conseqüências desagradáveis do comportamento.

Admite-se, aliás, geralmente, e já o temos dicto, que antes dos nove ou onze annos, não se deve ensinar exclusivamente a gymnastica aos meninos, preferindo-se-lhes os jogos, em que, sob o velado amparo do professor, os meninos, isentos da pressão da disciplina em suas formalidades, exerçam na maior latitude o imperio da sua vontade, sem conhecerem outro limites mais que as balizas de seu capricho multiforme no seu exotismo tão apparentemente desregrado, quanto benéfico para seu estado physio-psychico. (AZEVEDO, 1915, p. 64).

Segundo Penna Marinho (193?), os exercícios podem ser classificados segundo sua duração ou intensidade, como expressão positiva ou negativa sob o ponto de vista bio-psico-social, podendo ser agradáveis ou desagradáveis, e, finalmente, sublimando os seus instintos de agressão ou exaltando-os. Os jogos e esportes eram objetos de maiores questionamentos em relação aos fins últimos, ainda que começassem a receber maiores simpatias pela simplicidade com a qual poderiam ser executados e pela atração que exerciam.

Reside no lembrete de Azevedo sobre o “velado amparo do professor” uma das mais importantes questões sobre o uso pedagógico do jogo e dos esportes. O pressuposto da livre expressão dos impulsos parece sempre denotar uma prática desordenada, descontrolada e sem supervisão, como se aos alunos fossem oferecidas as “atividades livres”, muito mais do que de fato uma lição de Educação Física.

Mas é nos jogos e esportes e não na gymnastica regulada que devemos procurar o meio de desenvolver a expressão própria e originalidade dos meninos, sem todavia perder de vista a necessidade de os associar; é n’elles que devemos procurar os meios de despertar no individuo o domínio de si mesmo, o amor do perigo, a confiança nas próprias forças e todas estas qualidades primordiales e atávicas, que se devem cultivar, para, mais desenvolvidas, se transmittirem á descendencia. (AZEVEDO, 1915, p. 185).

É diante disso que, para o autor, a principal questão implícita no elogio aos jogos e

esportes não se refere ao seu caráter meramente atrativo, mas sim ao fato de que somente por meio destas atividades o sujeito poderia ser colocado à prova em relação ao sentido de coletividade necessário para viver em sociedade. A Educação Física representa, para o autor, o trabalho capaz de desenvolver o homem até o máximo de suas possibilidades somato-psíquicas, desenvolvendo um “sentimento altruístico, expresso pela colaboração indispensável entre os componentes do grupo, de modo que cada indivíduo desenvolvesse o máximo de suas possibilidades para colocá-las a serviço a seu próprio serviço e da comunidade” (Ibid., p. 143).

***Fair play*, virilidade e cooperação: aprendendo a viver (melhor).**

À primeira vista, a forma escolar do esporte e a introdução dos jogos como conteúdos da Educação Física parece que estavam a serviço da manutenção da atenção, do distanciamento das práticas rígidas e controladas, do sentido de retomada da liberdade de movimento e da expressão da natureza infantil, a fim de que servissem de distração e intervalo entre os exercícios, de fato, metódicos. Ao aproveitar isso que se chamou de disposição “natural” das crianças para o movimento descomprometido, para a brincadeira, os jogos e os esportes poderiam proporcionar-lhes um espaço para a fruição em meio a um programa disciplinar estruturado. Desde a sua concepção, e talvez fosse essa uma das razões para adoção do Método Francês, a proposta de Educação Física contava com os pequenos e grandes jogos, ainda que eles tivessem uma função subjacente ao lazer:

Consoante o Método Francês, o jogo não é senão a regulamentação mais ou menos metódica dos movimentos instintivos que todo ser vivo é levado a executar espontaneamente, quando impulsionado pela necessidade do exercício. O jogo é um fenômeno de derivação pela ficção. Claparède diz que o jogo, psicológica e fisiologicamente, como toda atividade espontânea de um ser vivo, não é mais que uma manifestação da tendência de todo indivíduo para desdobrar, para afirmar a sua personalidade (PENNA MARINHO, 193?, p. 27).

Verifica-se nessa caracterização dos jogos e esportes a ambígua relação já ressaltada por Elias e Dunning (1992) entre a excitação e a estrutura de controle das emoções. Se a excitação é, por assim dizer, o condimento de todas as satisfações próprias dos divertimentos, os jogos e esportes cumpriam no método a função civilizadora do comportamento tanto

quanto de descontrole. Os jogos vão passando a representar mais que uma “pausa” na estrutura do programa da Educação Física, somente um momento de divertimento e excitação, para se configurar uma lição de conduta, uma parte importante dos ensinamentos que a escola poderia oferecer para a vida fora dela. Ao aprender a jogar, a criança aprende a dominar os códigos da vida social na qual está inserida, incorporando mecanismos, estratégias e regras, imitando o mundo adulto ao simular a batalha da vida diária. Dessa maneira, a criança é enredada nessa ilusão do “sem propósito”, desafiada a superar limites, sem tomar dimensão da pedagogização que coloca o jogo a serviço da aprendizagem do (auto)controle, da superação e da incitação à conquista de objetivos. Como um complemento do mundo em que as atividades são orientadas para o trabalho, esses espaços de vivência dos jogos e esportes não são, assim como no caso da arte, mais do que formas de representação de um mundo de fantasia (ELIAS; DUNNING, 1992).

Vejamos um exemplo disso nas atividades propostas pela professora Eporina, alguns anos após o início das instruções para os docentes de Educação Física, no Grupo Escolar Teresa Ramos de Jaraguá do Sul⁶³. Seu plano de aula, destinado às crianças do 1º ano, está baseado em duas estratégias mobilizadoras – a encenação e a imitação – utilizadas para que os pequenos executassem uma série de movimentos como agachar, saltar e arremessar, pertencentes às famílias preconizadas pelo Método:

O caminho é estreito e cheio de curvas. Chegamos em lugar bom para caçar. Deem as mãos para formarmos uma roda. Podem largar as mãos. Façamos de conta que temos uma pedra e que apontamos o passaro. A preda (sic) não o alcançou; pusemos outra. Outra. Outra. Olhem bem pra mim. Vamos fazer juntos. Muito bem. (Esse exercício será elevação dos braços). O passaro fujiu (sic). Vamos persegui-lo. Temos que passar com cuidado por causa dos espinhos. Vejam bem, devemos fazer assim. Levanta-se primeiro a perna esquerda, depois a direita. As maos devem ser colocadas na cintura. Assim! Muito bem! E se no caminho tivesse cipó como havíamos de fazer? Abaixar não é? Pois então vamos fazer comigo. Passamos. O passaro está perto, mas só podemos vasar o pescoço porque podemos fazer barulho demais e ele voar. O que estiver mais perto da arvore é que deve atirar; os outros recebem pedrinhas e vão passando para ele. É assim a (mão) o braço esquerdo vai para frente enquanto o direito vai para tras. Agora o direito vai para frente e o esquerdo para traz (sic). Assim, vão fazendo. Chegou. Muito bem. Vamos para frente mas temos que passar por debaixo desses ramos. Muito bem. Até que enfim passamos. Vocês conhecessem João de Barro? Não conhecem? Pois João de Barro é um passarinho que dorme sobre uma perna. Quem sabe fazer?

⁶³ A localidade de colonização alemã se chamava Hansa Humbolt até 1908, quando passou a compor Joinville. Posteriormente pertenceu a Jaraguá do Sul e hoje corresponde ao município de Corupá. O plano de ensino da professora possui um parecer crítico do Diretor Interino da instituição, datado em 1942, ainda utilizando o nome Hansa, o que pode indicar um predominante enraizamento cultural.

Quero só ver. Atenção quando disser um encolhemos a perna esquerda, 2 abaixe, 1 levantar a perna direita, 2 abaixe. Sempre assim uma esquerda, uma perna direita, outra perna esquerda. Agora já sabemos como vamos fazer uma caçada. Então vamos fazer um jogo. O rato e o gato. Querem? Queremos. Queremos. Será a resposta. Brincam. Agora chega estão muito cansados. Vamos agora brincar de apagar vela. Vamos andando bem devagar. Faz de conta que o dedo polegar da mão direita é uma vela. Vamos apagar a vela. Mas quero ouvir o sopro. Vamos parar? (HANSA, 1942, s.p.).

Nesse uso pedagógico da diversão estão implicadas estratégias de controle muito mais sutis quando comparadas à prática usual da ginástica nas escolas. O caráter metódico desta última atribui ao exercício um tom bastante determinado pela repetição, pela rigidez e pela tutela do professor, em contraposição à fluidez e à naturalidade do desenvolvimento do jogo, sendo que este propiciaria os mesmos benefícios, mas por meio de experiências modestas e satisfatórias, incitando metas como cooperar e conquistar. Penna Marinho (193?, p.39), citando Claparède, afirmava que a criança em seus jogos, em suas atividades espontâneas, tem o hábito de se entregar por inteiro àquilo que está fazendo; “de repente, sacrificando pausas que deveriam ser respeitadas, é colocado em situações que nenhum estímulo propiciam às suas energias. E, contudo, o menino possui tesouros de energia; basta que se lhe arrebate a chave que lhe permite servir-lhe dêles. Esta chave é o interesse, é o jogo.”

É assim que a afirmação de Penna Marinho (193?, p. 29) de que a conduta evolui de forma sucessiva, faz sentido na aplicação dos jogos com essa finalidade. Considerando que o comportamento das crianças em relação ao meio físico e social decorre da experiência, da influência dos adultos e do meio, o “jogo constitui um esplêndido fator de aperfeiçoamento. A expressão das emoções está intimamente ligada às variações musculares e por isso é que o jogo motor, que é uma atividade de grandes músculos, constitui valioso fator na educação do caráter”. O desenvolvimento da criança constitui-se de dois processos: um biológico de maturação do organismo e um social de aprendizagem. Nesse princípio de que a incorporação dos mecanismos sociais é acompanhada pelo desenvolvimento orgânico, são reiteradas as teses eliasianas de que a capacidade de aprender a viver em conjunto, no caso de sociedades complexas, depende de mecanismos de previsão e racionalização que devem ser ensinados/aprendidos, portanto, desde a infância. Para integrar-se à humanidade, como afirma Elias (1991), ressaltando que consiste aí a maior diferença em relação a alguns animais, as características não-aprendidas, a “natureza” do sujeito, algo que de alguma maneira nasce no humano, como a sua própria capacidade de desenvolver a linguagem, é aprimorado quando colocado em movimento na dinâmica social de inter-relações. Assim

mesmo, o jogo seria parte desse processo de encontrar, prever e racionalizar decisões e perspectivas antecipando ações e reações, extraíndo-se dele uma parcela de competências para a vida.

Essas são características que imputam aos jogos o caráter de atrativo mais condizente com os pressupostos pedagógicos de geração de condições de aprendizagem mais “agradáveis” e situadas no limiar da sua relação com o mundo fora da escola. Encenar a vida cotidiana numa confusão regulada seria a forma com que o jogo contribuiria para a intervenção na estrutura psíquica das crianças, continuamente incitadas à diversão cooperativa sob um treinamento quase imperceptível:

É muitas vezes na prática de pequenos jogos que se manifestam as tendências das crianças. Tem então o professor oportunidade para entusiasmar os fracos mostrando-lhes a necessidade de ser forte e ao mesmo tempo moderará os exagerados. É assim então, que a criança adquire direito sobre si mesma. Será isto a base de sua individualidade. Começa a recusar a disciplina excessiva (sic)-[fl.141] mente rigorosa, não quer ser considerada um constante estorvo entre as demais. Quer ela exercer a ação benéfica sobre as que a rodeiam pela originalidade de suas ideais. Uma Educação Física bem preparada, tem a grande vantagem de não incutir o sentimento de insegurança no espírito em formação, e suprir-lhe os impulsos instintivos com constantes proibições. A criança torna-se mais sensível, de onde se conclue que aqueles que tem o delicado (sic) são mais nobres de alma e mais perspicazes de espírito. (MEDEIROS, 1946, s.p).

Nesse contexto, as crianças eram continuamente testadas, provocadas a demonstrar taras, tendências, vícios e anormalidades morais, como se o corpo exalasse e libertasse forças inconscientes que circulam à flor da pele. O controle era demandando pela suspeita de que a explosão emocional a que as crianças estariam sujeitas com a prática de esportes pudesse dar vazão ao incontrolável da alma, como se os impulsos e fantasias inconscientes os subjugassem, caso se lhes permitisse expressão (LASCH, 1983, p. 142). A desconfiança pedagógica sobre os esportes refletia uma desconfiança mais profunda pelo desvirtuamento, pelo não domínio e controle da personalidade, sendo que a “[...] a rivalidade atlética, se ficar fora de controle, dá expressão à raiva interior que o homem contemporâneo procura desesperadamente reprimir.” (Idem, p. 153).

A criança aprende desde os primeiros passos, nos jogos infantis, a respeitar as regras preestabelecidas, não procurando vencer por meios deshonestos; agirá com lealdade para o com o “bando” contrario e sentirá a satisfação íntima de

suas atitudes francas; si vencedor, saberá respeitar o vencido e conhecerá o prazer de uma vitória justa e merecida; vencido, reconhecerá o valor de seu adversário e será por ele tratado com o devido acatamento que merece um contendor honesto e leal. Compreende o espírito de cooperação. Sabe que seu esforço é para os seus companheiros e a vitória de um é a vitória de todos. Passará a compreender a necessidade de se agrupar e que o homem não deve e nem pode viver isoladamente. Aprende a acatar as decisões dos juízes, o que irá influir em toda a sua vida, quer no trabalho cumprindo ordens de seus superiores, quer em sociedades respeitando as autoridades, e nas competições esportivas, não oferecendo o triste espetáculo que presenciamos na maioria das pugnas esportivas travadas em “nossas canchas”, quase sempre porque não sabem acatar decisões e não apresentam a devida educação adquirida no convívio em colaboração e retemperada na luta (LASCH, 1983, p.24-25).

Assim, a fim de que o professor propusesse atividades, em geral jogos e contendos esportivas que servissem ao saneamento de condutas consideradas impróprias, era preciso mobilizar as tendências e controlar os afetos, agindo de maneira eficaz sobre o comportamento, corrigindo-o e direcionando-o.

Com uma configuração sócio-política em que conviviam escolas de iniciativa privada e religiosa e uma rede de ensino pública que apenas recentemente era objeto de atenção das autoridades educacionais, é preciso considerar as dualidades encontradas. Grandes escolas privadas como o Ginásio Catarinense (Florianópolis) e Colégio Santo Antonio (Blumenau) já possuíam programas esportivos para as crianças, enquanto nas escolas públicas só se viu o investimento na institucionalização dessas práticas a partir da criação da Inspetoria.

Segundo as instruções emitidas pela Inspetoria de Educação Física, os alunos deveriam devotar uma *parte* das energias ao esporte, a fim de ter a oportunidade de “pôr em prática a honestidade, lealdade, o espírito de cooperação, o respeito ao adversário e a obediência às decisões superiores” (JACINTO, 1941, s.p.), no espírito do *fair play*, a camaradagem do *gentleman*.

Deu-se outro dia um caso interessante. 2 turmas dos quartos anos empenharam-se num jogo. A turma que saiu vencida não se conformou com a derrota e as crianças mostravam-se irritadas. Depois do jogo reuni ambas as classes e disse-lhes que em esporte era muito conhecida a frase “saber ganhar é do mais forte, saber perder é do mais educado”. Perguntando à turma vencida o que era melhor a fulana “educada” fez seu efeito – concordaram todos com as minhas palavras. E para as pazes os vencidos aplaudiram os vencedores. Alguns alunos mais exaltados vieram pedir-me desculpas por se terem mostrado zangados. Dias após formei uma única turma composta alunos (sic) dos que cita (sic). Jogaram com outra classe, unidos e esforçados pela mesma equipe. [...] Outro exemplo que observei foi o de um aluno que se

machucou durante um jogo animado e interessante. Imediatamente os outros colegas se precipitaram para socorrê-lo, esquecendo todo o ardor da partida. (Id.Ibid..).

A camaradagem era o valor ensinado para servir à convivência em grupo e deveria ser aplicada às disputas esportivas, lições ensinadas na escola pelos jogos orientados para a “ampliação dos sentimentos”, porque daria à criança “o senso de observação, exercita-lhe a atenção, dá-lhe agilidade e mental e favorece o cuscitar (*sic*) dos sentimentos de cavalheirismo e altruísmo. Desde cedo fortificam a alma no hábito de saber ganhar e saber perder.” (JACINTO, 1941, s.p.). Era preciso inculcar a diferença entre participar e rivalizar em jogos ou em esporte, sendo que o bom jogador, conforme já mencionado, seria sempre aquele capaz de reconhecer a superioridade do adversário e suprimir desejos de vitória e reconhecimento individuais que fossem superiores ao de sucesso coletivo.

Nesse sentido, as tese de Elias e Dunning (1992) demonstram que os esportes favorecem a construção de modelos sociais de conduta e sensibilidade, particularmente em alguns círculos das camadas sociais mais altas, direcionados àquilo que chamaram de “civilização”. O domínio da conduta e da sensibilidade tornava-se, assim, mais rigoroso, mais diferenciado e ao mesmo tempo, mais regular e moderado, evitando “quer excessos de autopunição quer de autocomplacência.” (JACINTO, 1941, s.p.).

Se compararmos os jogos populares realizados com bola nos finais da Idade Média, ou até nos inícios dos tempos modernos, com o futebol e o rãguebi, os dois ramos do futebol ingles que emergiram no século XIX, pode notar-se que existe um aumento da sensibilidade em relação à violência. A mesma mudança de orientação pode ser observada no caso do desenvolvimento do boxe. As formas mais antigas de pugilato, uma maneira popular de resolver conflitos entre os homens, não eram inteiramente desprovidos de regras. [...] O aumento da sensibilidade revela-se pela introdução das luvas e, com o tempo, pelo acolchoamento destas e a introdução de varias categorias de jogadores de boxe, o que garantia um nível superior de igualdade de oportunidades. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 42).

Ao treinar as habilidades socialmente referenciadas como positivas, saudáveis, adequadas e adaptadas ao meio, o jogo simula situações em que o indivíduo aprende as regras que sobre ele imperam, sem uma coerção externa tão incidente, transformando a conduta desejada em uma disposição permanente, isto é, em uma segunda natureza. Submetidos ao equilíbrio entre rigidez e flexibilidade de regras, os sujeitos modificam as suas ações em constante interdependência, desenvolvendo a capacidade de racionalizar o mundo social e

adequar-se às condutas que deles são esperadas. Por isso, Azevedo (1915, p. 84) já inferia a respeito:

Os esportes [...] têm grande utilidade psychica e moral, exaltando o gosto da luta com as dificuldades, a actividade perseverante, adextrando nos lances de coragem e sangue frio, e conquistando aos que os praticam todo este conjunto rytmico de qualidades do carácter anglo-americano, que se apóia no habito de contar cada um consigo mesmo (o self-support) e na posse completa de si mesmo, ou no self-control, como se diria na technica ingleza.

Dessa maneira, percebe-se que a opção por jogos e brincadeiras foi, em Santa Catarina, uma estratégia para trabalhar os grupos musculares e ao mesmo tempo inculcar formas de viver por meio de atividades que demonstrassem algum caráter lúdico, parecendo menos disciplinares aos olhos dos alunos. “A atividade interessada é o meio, não o fim do trabalho escolar”, dizia Lourenço Filho (2002, p. 284), e o fundamento da introdução dos jogos na escola pode ser encontrado na psicologia apropriada pelo movimento escolanovista, defensora de que pelas atividades lúdicas a criança passaria “do jogo primitivo às formas de jogo superior e do trabalho com fim intrínseco.” (Ibid., p. 284).

Nesse contexto de defesa da purificação de hábitos e comportamentos autoriza-se falar dos esforços em torno da construção de um “corpo legítimo” ou de um “uso legítimo do corpo”, nos termos de Bourdieu (1983), que poderia ser alcançado pela intervenção metódica da Educação Física. Seus conteúdos, em geral, e os jogos e esportes em particular, passaram a ser instrumentos relevantes da constituição de uma assepsia da vida cotidiana, colocando diante das crianças oportunidades de treino de habilidades para o mundo social. A definição dessa legitimidade está implicada nas lutas do campo, como reafirma o autor, tomando como exemplo a valorização dos esportes:

As lutas pelo monopólio da imposição da definição legítima dessa classe particular de usos do corpo que são os hábitos esportivos apresentam, sem dúvida invariantes transitórias: penso, por exemplo, na oposição, do ponto de vista da definição do exercício legítimo, entre profissionais da pedagogia corporal (professores de ginástica, etc.) e médicos, isto é, entre duas formas de autoridade específica (“pedagógica”/“científica”) ligadas à duas espécies de **capital específico**, ou ainda na oposição recorrente entre duas filosofias antagônicas sobre o uso do corpo, uma mais ascética que nesta espécie de aliança de palavras que é a própria expressão “Educação Física”, coloca a ênfase na **educação**, no **anti-physis**, na contra-natureza, a **physis** [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 142).

Configurou-se a partir daí uma espécie de corpo que se qualifica para a vida política somente quando lhe são entalhadas as características de sociabilidade, de saúde, de controle; elementos que lhe atribuem o valor social de cidadania. Mas por que os jogos serviriam tão bem ao propósito de compor um programa de Educação Física dedicado à construção desse novo *habitus* corporal? Por que é possível pensar que o uso pedagógico dos jogos representa uma dimensão mais bem biopolítica em relação aos outros componentes curriculares da Educação Física, ao tomarmos a forma como se explicita no período estudado?

Uma resposta possível é, tomando emprestado um argumento geral de Pelbart (2003), a instituição de uma aprendizagem de formas-de-viver em que a forma é abandonada. Melhor dizendo, o que fala mais alto nessa construção pedagógica do jogo é o intuito de fazer com que sujeitos escolares incorporem uma forma-de-vida por meio da prática de esportes e de brincadeiras que suprimam a essência do jogo – um fim em si mesmo –, restando apenas uma vida natural e biológica que precisa ser desenvolvida. O jogo é o meio pelo qual se intervém naquilo que é o seu verdadeiro objeto: a vida nua e sua produção.

A vida nua passa a ser, por excelência, o objeto que ascende como forma de vida, ou seja, a *zoe*, a vida (biológica) como fato, é o que interessa aos processos de gestão da população e ao poder, e por isso mesmo aquilo sobre o quê incidem toda a intervenção planejada pelo uso pedagógico dos jogos e dos esportes. As regras do jogo, a forma do jogo, e o que expressa a atividade lúdica, uma espécie de escape recorrente da criança para o mundo da fantasia, se pensarmos na sua função cultural, fica subjugado à intenção de intervenção psíquica: forjar a cooperação, criar uma disposição para cuidar da saúde, mimetizar a vida cotidiana, automatizar um comportamento. O que assume importância não é mais a personagem do jogo, a criança, mas aquela determinada *vida*, singular, impessoal, neutra, não atribuível a um sujeito, como um índice e uma síntese do que representa a população, o verdadeiro alvo desse tipo de estratégia de poder.

Se à ginástica, ascética por excelência, precisava ser contraposto algo concomitantemente atraente e eficaz, isso foi, pela sua natureza lúdica, o jogo. Pela função de remontar aos “movimentos naturais das crianças”, os jogos e esportes serviram para justificar o pressuposto de que a aprendizagem de formas de conduta poderia ser assumida sem o rigor que torna o sujeito atento a reconhecer o adestramento e a disciplina que se exercem sobre ele, modelando dimensões inconscientes da vida. Tornar mais “agradável” o ensino de formas

higiênicas de viver seria uma maneira de inserir insensivelmente um “modo de viver” igualmente sadio, calculando os riscos e prevendo os resultados.

Dessa forma, lapidar corpos para torná-los aptos ao mundo do trabalho, às formas de sociabilidade, à cooperação e à vida em comunidade, demonstram que a forma escolar dos esportes e jogos, incorporados ao programa da Educação Física, tomou a vida nua e lhe atribuiu um valor político, de objeto da intervenção do Estado. É nesse sentido que a vida qualificada a que se referiu Agamben (2007a), a vida da *pólis*, da cultura e do mundo social, acabou ficando subsumida à vida natural e biológica, e com ela se alternando como valor político.

Os jogos, pelo seu distanciamento da vida cotidiana, pela sua naturalidade e possibilidade de oferecer satisfação, conduzidos por uma pedagogia de correção, viram técnicas de cultivo de um corpo que só possui legitimidade social pela salubridade e utilidade, índices da ordem coletiva. Assim, brincadeiras e exercícios físicos que já estavam intrincados na vida cotidiana das crianças, em casa e nas comunidades, começam a receber um sentido e funções radicalmente novos ao ingressarem no currículo das redes de ensino catarinenses.

Cabe pensar, nessa conjuntura, que os jogos obliteram a sensação da vida comum, elevando-a a um maior nível de concentração pela dramatização da realidade, e por oferecerem uma representação convincente dos valores da comunidade. A encenação no jogo nada mais seria que a miniaturização de uma extensa cadeia de reações e relações que o sujeito encontrará na vida social, desde o trabalho até a convivência com outros, protegido pelas regras e submetido à regulação de um domínio exterior, até que esteja apto para emancipar-se da norma e ainda assim perpetuar o controle. Nisso está implicado o desejo de uma política que afeta os corpos, e a sua feição indissociável, as almas, mas também uma disposição pedagógica para a severidade dissimulada que pode ser vista à medida que os elementos que compunham a finalidade em si de jogar são destituídos em nome do que há de mais material e orgânico no jogo: o corpo, outrora apenas seu instrumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num vasto e populoso território, que de modo geral estava livre de violência física, surgiu a boa sociedade.

ELIAS, 1993b, p. 225.

O recuo da violência física é, segundo a teoria de Norbert Elias (1993b), um dos indícios mais apurados da construção de um aparato pulsional mais civilizado. Seria esse fato um resultado da interiorização do *self-control*, movimento que acompanharia a reorganização dos relacionamentos humanos e correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, denotando a nossa forma de conduta e sentimentos “civilizados”.

O lugar que as armas e os confrontos físicos ocuparam na resolução das tensões durante a Idade Média, foram paulatinamente substituídos na sociedade burguesa por uma maneira distinta de administração e, até mesmo, exposição e representação dos conflitos. O controle das emoções, o cálculo e a previsibilidade acenaram como imperativos na nova ordem estabelecida, cuja eficiência na administração das pulsões era determinante para o sucesso ou fracasso social. Ao mesmo tempo, enquanto as cadeias de interdependência impulsionavam as modificações nas maneiras, nos hábitos, nas formas de relacionamento, emergia a compreensão de que pouco ou nada haveria de natural na constituição das reações humanas em sociedade:

O homem é um ser extraordinariamente maleável e variável. As mudanças que ocorrem nas atitudes humanas aqui discutidas constituem exemplo dessa maleabilidade. Ela, de modo algum, se limita ao que em geral diferenciamos como o “psicológico” e o “fisiológico”. O “físico”, também está indissolivelmente ligado ao que denominamos de “psíquico”, modelando-se de forma variada no curso da história de acordo com cadeias de dependência que se estendem ao longo de toda a vida humana. Poderíamos pensar, por exemplo, na modelação dos músculos faciais e, portanto, da expressão facial, durante a vida da pessoa, ou na formação dos centros de leitura e escrita no cérebro.(...) Nada disso existe – embora nosso uso das palavras sugira o contrário – relativamente imune à mudança sócio-histórica, da maneira como, por exemplo, existem o coração ou o estômago. (ELIAS, 1993b, p. 230).

Admitir a não naturalidade do comportamento, era assumir igualmente que haveria a possibilidade de intervir nesse aspecto a fim de direcioná-lo a objetivos específicos. O domínio da natureza mais primeva, dos impulsos mais arrebatadores de violência e morte,

deveriam sofrer mudanças, sendo submetidos aos processos de racionalização impostos pela complexificação das relações, processo que alcançaria sua forma mais acabada na sociedade burguesa. Sem mais agir impelido pelo impulso ou pelas emoções, senhor de sua natureza, o novo homem calcularia resultados e agiria conforme a previsão das conseqüências de suas ações.

Nesse cenário, os impulsos afetivos seriam regidos pela capacidade de compreensão de seus efeitos a longo prazo e, assim, o novo homem teria que interpretar os sinais expressos no corpo de seus pares a fim de se comportar adequadamente às novas demandas do meio. Todo homem, por assim dizer, enfrenta a si mesmo. Ele “disfarça paixões”, “rejeita o que quer o coração” e “age contra seus sentimentos”. Soberano de si, o indivíduo coloca seus impulsos à disposição da razão que mede e calcula quase precisamente os avanços e recuos que lhe são possíveis na vida em sociedade. Assim, a própria vida tornar-se-ia mais neutra em relação às paixões.

Tal como a conduta em geral, “o mundo” iria se tornando menos suscetível aos desejos e medos humanos, e adquirindo uma conformação mais neutra em relação às demandas pulsionais mais imediatas. Afirma Elias (1993b) que o conceito-chave nesta operação central para o indivíduo é “experiência”, aquilo que lhe dá instrumentos de antecipação de ações e previsão de alegrias ou infortúnios.

As transformações nessa “economia das pulsões” demonstram que as atitudes e os hábitos humanos nada têm de natural, a não ser uma potência muito elementar que é moldada pelas relações que se estabelecem com outras pessoas. Nesse contexto, o corpo também se adaptaria às funções sociais que lhe são atribuídas, desenvolvendo mais ou menos a sua potência física e sendo, ao mesmo tempo, mais ou menos sujeito de uma história escrita por si mesmo. É assim que o corpo passa a ser preservado da exposição no espaço público, ao mesmo tempo em que é regulado por ele. Institui-se a necessidade corrente e progressiva de deslocar o corpo, ou as funções corporais para o campo privado, longe dos olhos públicos. As expressões do corpo — defeitos, fluidos, sexualidade — ganham lugar privado na lógica social. Despir-se no quarto, escarrar em locais apropriados e liberar sua agressividade no jogo ou na contenda esportiva são formas altamente civilizadas de demonstração da economia dos afetos que agora domina do homem cortês.

A referência social à vergonha e ao embaraço desaparece cada vez mais da consciência e passa a ser uma espécie de segunda natureza instilada desde a infância, agora pressuposta nas relações que se estabelecem entre senhores e serviçais, ou seja, entre as hierarquias da corte e, posteriormente também, e ainda mais, na sociedade burguesa.

Primeiramente, o controle de ações “desagradáveis” estava colocado na ordem das conseqüências que poderia ter a terceiros. Eram julgadas claramente porque podiam ser incômodas ou embaraçosas para as outras pessoas, revelando um desrespeito a outrem. Cada vez mais, as ações passaram a ser condenadas. Sob o argumento higiênico do mal que fariam a si mesmos, os “modos” precisam ser colocados sob a ótica do prejuízo e do desagrado para que possam ser mais eficazmente controlados, para uma modelagem mais automática do comportamento socialmente desejável.

O que passa a motivar o controle dos fluidos corporais, e concomitantemente, o comportamento de exposição do corpo é, de fato, a possibilidade de previsão de perda de prestígio ou das conseqüências desagradáveis de tamanha exposição. O domínio do corpo pelo controle efetivo de suas funções é mais importante na determinação das suas possibilidades de ser mais ou menos delicado, educado e cortês. Não à toa, a referência moral antecede a referência à saúde: “Além de grosseiro e atroz é muito ruim para a saúde.” (ELIAS, 1993a, p.160).

Vale ressaltar, porém, que embora o discurso da preservação da saúde tenha servido de maneira muito eficiente para o controle de algumas ações consideradas grotescas na passagem na sociedade de corte, o mais influente pressuposto no controle do comportamento ainda é a conseqüência a longo prazo. Não é o medo de escarrar e transmitir ou adquirir uma moléstia que passa a reger os modos civilizados, mas sobretudo os sentimentos de vergonha e repugnância é que são a força por trás da mudança no comportamento.

Pela análise que fizemos até aqui, é possível inferir que essa também possa ser uma chave de identificação da importância que o conceito de “experiência”, de “vivência”, dentre muito outros, assumem na filosofia educacional dos anos de 1930 no Brasil.

Nas teses que versaram sobre a modificação nas funções e nas didáticas da escola no início do século XX no país, viu-se uma ênfase na submissão dos alunos a *experiências educativas* que pudessem contribuir de maneira significativa para a construção de comportamentos e respostas ao meio e que fossem sadias, ordenadas e que contribuíssem para a aquisição de habilidades sociais. Experiência seria, assim, a liberdade da ação que levaria a vivenciar coisas diversas e relacioná-las umas as outras e aos conteúdos escolares, construindo um *habitus* que conjugava experiências individuais e adquiridas; estas últimas, quem sabe, no meio escolar.

Nesses casos, a experiência deveria ser regrada e colocada à disposição com orientação do professor, que selecionaria situações e materiais que propiciassem o aprimoramento das habilidades do educando, atuando não por inculcação rígida, mas de

forma que potencialmente estimulasse novas problemáticas, novos métodos de observação e julgamento, ampliando os domínios da experiência anterior. A escola seria, como visto até aqui, um *training* para vida quando reconstruía situações em que a criança pudesse testar e adquirir habilidades que fossem úteis e necessárias para o convívio social.

A escola seria uma mini-sociedade, como comumente disseram os pioneiros da filosofia educacional dos anos de 1930, e fazia sentido pensar que assim seria: ela era um dos espaços em que a mudança nas relações que os sujeitos estabeleciam entre si levaria à modelagem das personalidades, engendraria um nível de autocontrole cada vez mais estável e permanente. Forjava-se um processo de autoeducação na medida em que a coerção externa deixava de ser exercida, ou se tornava mais sutil, e caberia ao educando a manutenção da conduta ordeira, civilizada, disposta ao trabalho, mesmo depois de abandonar os bancos escolares. E é sobre o corpo que incide esta forma de conduta mais civilizada e se manifesta parte das ambições de modelagem, uma nova “economia das paixões” no dizer de Elias (1993b), e também uma biopolítica, na acepção de Agamben (2007a).

O que interessa a partir da análise de Norbert Elias (1993b) para o trabalho que aqui foi proposto, é pensar a escola como o lugar, por definição, como representante do poder do Estado, de aprendizagem de um determinado aparato de controle, de uma forma específica de viver, viver bem e em sociedade. É na escola que a modelagem de condutas vai sendo operacionalizada de acordo com o desejado, com aquilo que se assume como a formatação ideal do coletivo, como uma forma específica de convívio social e de responsabilidade pelo seu lugar no âmbito do labor e do trabalho. E é por essa mesma razão que a escola age sobre as crianças, esses sujeitos mais distantes da “normalidade”, porque mais próximas da natureza, mais “puras” e menos capazes de compreender por si mesmas as direções necessárias ao comportamento e os benefícios de ser e agir conforme a regra.

Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram em pânico num medo selvagem, ou se cerram os punhos com firmeza e batem ou mordem o odiado inimigo, num total abandono quando se excitam. [...] Para serem considerados normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem, a tempo, a sua excitação. (ELIAS;DUNNING, 1992, p. 103).

A escola sempre foi um lugar de preparação para a vida adulta, e essa concepção de um projeto educacional destinado a todos, à população, assume uma dimensão mais complexa

a partir da compreensão de que sua função é, sobretudo, dar uma forma característica à *vida* dos sujeitos, pela inserção de princípios educativos. É nesse lugar ao qual são destinadas as crianças desde cedo que responde pela manutenção da cultura, da saúde, da normalidade e da potencialização do seu valor social. Curiosamente, tudo isso que recai sobre a criança, e o fará por meio da disciplinarização do corpo, estandarte dessa excitação descontrolada que se observa pela expressão das emoções que a conduta civilizada quer ver banida do espaço público, mas que por ela é responsável. E é essa tomada pública da vida privada, que nos faz pensar com Agamben (2007) nos discursos sobre saúde e viver bem que a Educação Física Escolar assume para si no início dos anos de 1930 em Santa Catarina e no país.

É significativo que a escola, como espaço de regulação, tenha se imbuído da tarefa de ensinar a viver de maneira que esse autocontrole, que essa forma de agir e reagir em sociedade, se estendesse para além dos muros escolares: que alcançasse a vida em comunidade, a vida familiar, os hábitos mais diversos, longe da vigilância de um elemento de coerção, porque transformado numa “segunda natureza”. É no conceito de natureza que se encontra uma grande questão implicada no discurso sobre o corpo e a educação física como disciplina.

É na segunda metade do século XIX que os médicos e fisiologistas consumaram um movimento de reforma da ginástica que buscou valorizar o esporte inglês em detrimento da ginástica alemã de aparelhos como prática desejada para o desenvolvimento do corpo em geral, e nas escolas, em especial. Essa mudança tinha seu marco na medicina social urbana e no seu correlato científico, a fisiologia, que, por sua vez, havia identificado a noção de natureza a de normalidade. Isso levava a uma disputa em torno da construção de um modelo pedagógico que considerasse os “movimentos naturais” do ser humano, identificando a sua eficiência com a possibilidade de não se tornar uma sistemática enfadonha e que só considerava determinados grupos musculares. Nesse cenário, via-se que nada havia de natural nas barras, nas paralelas e nos exercícios da ginástica alemã. Os jogos e esportes, contudo, colocavam em marcha o organismo, exercitando por igual todas as partes do corpo e atraindo cada vez mais a atenção e as recomendações dos médicos e fisiologistas (CRISORIO, 2007).

Nessa concepção de natureza identificada a normalidade, encontra-se uma disposição do aparelho estatal de expandir uma noção de bom funcionamento psíquico, corporal e comportamental por meio de exercícios físicos que não fadiguem o cérebro, mas construam uma personalidade ordeira e saudável por meio da supressão do descontrole, da excitação, dos vícios, das taras.

Cabe perguntar, então, como o sujeito voluntariamente aceitaria dominar-se, suprimir seus desejos, controlar-se tão ferozmente que não seria mais capaz, nas palavras de Elias (1993b), de revelar nada de si próprio? Quem voluntariamente se sujeitaria à diluição no caráter mais coletivo que a idéia de normalidade suporta? Provavelmente, a resposta encontraria eco nas estratégias de edificação de um novo corpo e uma nova mente enredados pelos processos colocadas em movimento por instituições do Estado, inclusive a escola e suas disciplinas. Seriam elas as técnicas que tornariam imperceptíveis a coerção e o aprendizado das normas a partir da introdução de didáticas baseadas nos elementos do “cotidiano”, como experimentações, brincadeiras, esportes, considerados parte da “natureza” da criança.

É nesse contexto, aparentemente, que a disciplina de Educação Física Escolar se apropriou dos jogos e esportes como modelo pedagógico de exercícios físicos. Tais atividades estariam propostas como espaço de excitação controlada, uma interrupção moderada nas restrições habituais e, no caso das crianças, um alargamento da excitação manifesta. Gradualmente, assumiriam determinadas formas de conduta como parte da própria personalidade; um balanço equilibrado entre a coerção externa, que já não precisava existir, e a coerção interna, a acompanhá-lo por toda vida.

Foi nessa perspectiva que se pensa ser assumida pela Educação Física escolar que se propõe aquilo para o que Fernanda Paiva (2001, p. 99) alertava: “É fartamente sabido em educação física nossa herança do pensamento médico e da instituição militar. O porquê também é razoavelmente conhecido, dada a inserção da educação física nos projetos de construção de um novo Estado brasileiro. O que não se sabe, ou se sabe pouco, foi como se materializou essa contribuição. Talvez seja a hora de colocarmos outras perguntas.”

Este trabalho foi, diante disso, não somente inspirado pela ausência de pesquisas que se dedicassem a narrar as ações em torno da Educação Física Escolar em Santa Catarina, fundamental numa área como a História da Educação que possui investigações dedicadas à formação, às instituições, e a diversos recortes e objetos da cultura escolar (DALLABRIDA, 2001, 2003; GASPAR, 1993; DAROS, 2002; SCHAFFRATH, 1999; PINTO, 2001; DANIEL, 2003; SILVA, 2003, dentre outros) mas também pelo desafio de pesquisar os determinantes políticos que ofereceram àquela disciplina uma função específica no currículo das escolas primárias e secundárias. Ao compreendê-la como uma das tantas estratégias de modernização do ensino no estado, a normatização por uma disciplina escolar que diria “o quê” e “como” praticar exercícios físicos mostrava-se uma importante feição da política na modernidade, a que invade a vida privada por meio de técnicas de difusão de hábitos e

comportamentos, que incide sobre o corpo biológico da população, aquela que passa a ser definida como uma biopolítica.

Para responder a esses objetivos, essa investigação dedicou-se a quatro temas que emergiram da análise das fontes: as iniciativas anteriores à organização do campo, a formação de professores, o Método e a função exercida por jogos e esportes como conteúdos da disciplina de Educação Física Escolar.

Foi seguindo o raciocínio de Norbert Elias (1993), no sentido de investigar “configurações” que dão origem a determinados fenômenos, que se tentou averiguar as sutilezas das interpenetrações de padrões, de métodos e de tendências de valorização dos exercícios físicos na comunidade nacional em zonas de colonização estrangeiras. Nesse sentido, percebe-se a coexistência provisória de ambas as iniciativas, e uma constante menção aos métodos europeus de ginástica e esportes que vão se mesclando, em especial, nas escolas privadas do estado.

Viu-se que no encaixe desse objetivo de normatizar e fundamentar cientificamente, oferecendo também um caráter nacional aos exercícios físicos praticados na escola, Santa Catarina investiu esforço na formação docente, que carregaria consigo a missão política de intervir nas personalidades das crianças. Sob a tutela da instituição de ensino, a modelagem passava necessariamente por mestres bem preparados em técnicas diversas, modernas e eficientes, a serem aprendidas no curso de profissionalização. Tal espaço de constituição de uma identidade docente foi, porém, elaborado ao mesmo tempo que se organizava a Inspeção de Educação Física do estado, fazendo dela um lugar que também experimentou as adaptações necessárias ao cumprimento de suas finalidades.

Uma das questões que permearam com frequência os debates sobre a contextualização do curso e das práticas que dele deveriam derivar, era o Método. Preocupados com a eficiência dos exercícios adotados em relação a conjuntura específica de massificação das escolas e elaboração de um plano pedagógico distinto do que vinha sendo executado até então no estado, os intelectuais que se agregaram em torno da causa da Educação Física clamavam por um método “nacional”, e por vezes “local”. No enredo das ações que foram se delineando, restou assumir a postura oficial: adotar o Método Francês, importado pelo Exército, e traduzido numa versão pedagógica. Cumpriu-se o método, mas encontrou-se nos esportes e jogos uma parte importante da sua execução, ao perceber-se nele a possibilidade de criar disposições corporais permanentes por meio de atividades mais lúdicas, e portanto, com função relativamente imperceptível pelas crianças.

O destaque dado aos jogos e aos esportes como componentes capazes de despertar o interesse pelas aulas, vai tornando mais tênue o caráter disciplinar dos exercícios e conquistando com mais eficiência os objetivos da disciplina, quais sejam, a padronização, a homogeneização e higienização de hábitos e atitudes. Verifica-se aí a emergência do esporte como atividade de utilidade educativa ambígua — de livre expressão das paixões e de domínio de si —, e a função dos jogos na formação do caráter infantil. Dizia-se que a instrução de exercícios, jogos e esportes se destinava a harmonizar “o desenvolvimento intelectual, moral e social”, e a incrementar habilidades sociais e laborais na escola. Pelos jogos, especialmente, a criança teria oportunidade de “pôr em pratica a honestidade, lealdade, o espírito de cooperação, o respeito ao adversário e a obediência às decisões superiores”, qualificativos do cidadão novo. Obedecer, acatar e conviver seriam alguns dos elementos que se buscava incutir na personalidade da criança, aumentando também a sua capacidade de dominar-se física e moralmente, e aperfeiçoar a sua “natureza”.

Essa é a nova faceta do poder que intrigou a problemática dessa pesquisa. O poder, quando não consegue se exercer mais tão controladamente sobre toda a população, deve se tornar uma função integrante e vital a qual cada indivíduo adere por sua própria conta. Como afirma Pelbart (2003), esse é o movimento que torna a vida um objeto de poder, não somente porque seu objetivo é abarcá-la na sua totalidade, penetrando todas as suas esferas, desde a sua dimensão cognitiva, psíquica, física e biológica, mas especialmente, por tornar-se um procedimento retomado por cada um dos seus membros.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA JUVENTUDE CATARINENSE. UMA DAS PREOCUPAÇÕES DO GOVERNO NEREU RAMOS TEM SIDO A CULTURA FÍSICA, PARA QUE SE FORME UMA RAÇA FORTE E SADIA. 1942.

A GAZETA. CURSO de Educação Física: O QUE DECLAROU A “A GAZETA” O PROFESSOR ALUIR (SIC) QUEIROZ DE ARAUJO. **A Gazeta**, Florianópolis, 1939.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**. O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007A.

AGAMBEN, G. **Profanações**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007b.

ALOYR QUEIROZ DE ARAUJO. de. A Educação Física no Estado de Santa Catarina. **Boletim de Educação Física** - DEF/MES, v. 2, n. 4, Mar/1942.

ALOYR QUEIROZ DE ARAÚJO. Q. Termo de visita. Grupo Escolar “Ana Gedin”. Laguna, 1941.

ANDRADA, F. C. de. Colou grau, no sabado último, a primeira turma de professores de educação física. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 1939.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ATA DA REUNIÃO DE INSPETORES ESCOLARES, Florianópolis, 11 de agosto de 1943.

AZEVEDO, F. de. **Da Educação Physica**. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1915.

AZEVEDO, F. el. al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. Mimeo. 1932.

BAIA HORTA, J. S. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Regime autoritário e a educação no Brasil, 1930-1945. Rio de Janeiro, : Editora UFRJ, 1994.

BARBOSA, E. Sobre higiene e saúde. 1941. mimeo.

BLUMENAU EM CADERNOS. Tomo XLV -. N.09/10. Setembro/Outubro, 2004.

BOMBASSARO, T. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Semanas educacionais** : a arquitetura do poder sob a celebração da didática. Florianópolis, 2006. 128 f. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional um percurso com Paschoal Lemme**: por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

BRAS, J. G. V. A genealogia da Educação Física II. A constituição do dispositivo da verdade.

BRASIL. **Decreto Federal nº 366**, de 10 de junho de 1941.

CAMARGO, E. de A. S. P. de. A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira: a educação física (1915). Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: 1995.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, [1978].

CARNEIRO, M. L. T. **O anti-semitismo na Era Vargas** – fantasmas de uma geração (1930-1945). São Paulo, Editora Perspectiva, 2001.

CARVALHO, L. M. Explorando as primeiras transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX. **Análise Social**, vol. XL (176), 2006, 499-518.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1997.

CARVALHO. M. M. C. de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa [Portugal]: Difel, 2002.

CIDADE DE BLUMENAU. Blumenau (Santa Catarina), 18 jul. 1936.

COLÉGIO SANTO ANTONIO. Relatório de Atividades. 1941.

COLÉGIO SANTO ANTONIO. Relatório de Atividades. 1941.

CURSO de Educação Física: O QUE DECLAROU A “A GAZETA” O PROFESSOR ALUIR (sic) QUEIROZ DE ARAUJO. **A Gazeta**, Florianópolis, 1939.

DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2003.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001

DAROS, M. das D. **Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações**. In: DAROS, M. das D.; SILVA, A. C. da.; DANIEL, L. S. Fontes Históricas: contribuições

para o estudo da formação dos professores catarinense (1883-1946). Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2005.

DAROS, M. das D. e VOLPATO, T. **Identidade social do professor**: as práticas docentes numa dimensão histórico-política-social 1930-1950. Florianópolis: FAED/UDESC, 1997. Relatório de pesquisa.

DEFRANCE, J. O gosto pela violência. In: GARRIGOU, A. e LACROIX, B. **Norbert Elias: A política e a História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.p.231-240.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Relatório da Inspeção de Educação Física, 1939.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Relatório da Inspeção de Educação Física, 1939.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Resenha de Relatório da Inspeção de Educação Física, 1940.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Resenha de Relatório da Inspeção de Educação Física, 1940.

DEUTSCHE BOTSCHAFT. A nacionalização das escolas no Brasil. Rio de Janeiro, den. 16. Dez.1937.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Educação Física. Florianópolis, 19 de junho de 1941, Ano VIII, número 2036.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA.Sem data. Parte do arquivo pessoal de Aloyr Queiroz de Araújo.

DIVA FORMIGA. **Concurso para provimento da cadeira de Educação Física do Instituto de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 1939.mimeo.

DUNNING, E.; MURPHY, P.; WILLIAMS, J. A violência dos espectadores nos desafios de futebol: para uma explicação sociológica. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, DIFEL, 1992 p. 355-388.

EDITE SOARES. **Concurso para provimento da cadeira de Educação Física do Instituto de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 1939.mimeo.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editora Estampa, 1991.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993b. vol.2.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993a. vol.1

ELIAS, N. On Human Beings na their emotions: a process-sociological essay. In: FEATHERSTONE, M, HEPWORTH, M. and TURNER, B. S. **The body**: social process and cultural theory. Londres, Sage Publications; New Delhi, Newbury Park, 1991, pp. 103-125.

ELIAS, N. **Os Alemães**. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, N; DUNNING, E. **Quest for Excitement: Sport and Leisure in the Civilizing Process**. Oxford: Blackwell, 1986.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993a. vol.1

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993b. vol.2

ESTUDOS EDUCACIONAIS .Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 2, nov., 1941.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 1, ago., 1941.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 3, nov., 1942.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 4, jun., 1943.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 5, dez., 1943.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, n. 6 , mar., 1946.

FERNANDINO CALDEIRA DE ANDRADA. **Concurso para provimento da cadeira de Educação Física do Instituto de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 1939.mimeo.

FIORI, N. A . Aspectos da evolução do ensino público. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Fpolis/SC: Ademe, 1975.

FLETCHER, J. Violence and civilization – an introduction to the work of Norbert Elias. Cambridge, UK: Polity Press, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, A. B. e SOARES, C. L. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. Pro-Posições. v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.

GARRIGOU, A. O “Grande Jogo” da Sociedade. In: GARRIGOU, A. e LACROIX, B. **Norbert Elias: A política e a História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.p.54-81.

GINÁSIO CATARINENSE. Relatório do Ginásio Catarinense. Florianópolis, 1939.

GINÁSIO CATARINENSE. Relatório do Ginásio Catarinense. Florianópolis, 1940.

GINÁSIO CATARINENSE. Relatório do Ginásio Catarinense. Florianópolis, 1941.

GINÁSIO CATARINENSE. Relatório do Ginásio Catarinense. Florianópolis, 1942.

GLEYSE, J. e SOARES, C. L. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? (1880-2004). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 137-156 jan./abr. 2008

GOELLNER, S. V. **O método francês e a educação física no Brasil**: da caserna à escola. Porto Alegre: UFRGS/PPGCMH, 1992. (Dissertação de mestrado em Educação Física).

GOMES, A. C. V. **Um programa de “sciencia do Brasil”**: a inserção da fisiologia experimental na agenda científica brasileira em fins do século XIX (1880-1889). Tese de Doutorado. Belo Horizonte: 2009.

HAMONIA, 3 de fevereiro de 1939. Mimeo. Acervo de Ibirama.

HANSA. Plano de aula a ser apresentado na Reunião Pedagógica do corpo docente do Grupo Escolar “Teresa Ramos”. 1942. mimeo.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva: Ed. da USP, c1971

JACINTO, O. Grupo Escolar “Victor Meireles”. Itajaí, 1941. mimeo.

KORMANN, Edith. Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1985). Blumenau: Ed. Da Autora. 1996. vol.IV.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 271 p.

LUCIO, A. A Educação Física. **Revista de Educação**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n.4 e 5, jul.-out. de 1936.

LUCIO, A. Educação Física. **Revista de Educação**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n. 1, jan-fev. 1936.

LUCIO, A. Educação Física. **Revista de Educação**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n. 2, mar.-abr. de 1936.

LUCIO, A. Educação Física. **Revista de Educação**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano II, n. 7, jan.-fev. de 1937

MELO, V. A. . A crônica como fonte e o remo no Rio de Janeiro da transição dos séculos XIX/XX. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis : Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

MELO, V. A. de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história.** Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

MELO, V. A. de. História da educação física e do esporte no Brasil: panorama, perspectivas e propostas. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 12-31, maio, 1997.

MÉTODO ALEMÃO. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 29-30, dez. 1939.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil 1920-1945.** São Paulo: DIFEL, 1979.

NÓBREGA, Paulo de. **Políticas educacionais, coronelismo e nacionalização de imigrantes: modernização do ensino primário público de Santa Catarina**, 2006. UFSC (Tese – Doutorado em Educação). Florianópolis/SC.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PAGNI, P. A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PAIVA, F. S. L. de. **Relatório de pesquisa apresentado para exame de qualificação. Belo Horizonte: FaE/UFMG**, 2001. 153 p. (mimeo).

PAIVA, F. S. L. de. Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação.** São Paulo: Ática, 1990.

PELBART, P.P. **Vida capital: ensaios de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

PENNA MARINHO, I. **Sistemas e Métodos de Educação Física.** 2.ed. [Sao Paulo]: [Brasipal], [193-].

PINTO, F. M. M. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. **Escola pública em Lages na década de 1930 : espaço de disputa política.** Florianópolis, 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

PORTO, Â. Representações sociais da tuberculose: estigma e preconceito. **Rev. Saúde Pública** [online]. 2007, vol.41, suppl.1 [cited 2010-03-05], pp. 43-49

RAMALHO, Sette. A correlação capacidade vital e estatura pelo cap. Dr. Sette Ramalho. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 28, jun./jul. 1939.

RAMOS, N. **A Obra Nacionalizadora do Estado Novo: Educação Física**. Discurso proferido por ocasião da formatura da primeira turma de professores de Educação Física em Santa Catarina. Imprensa Oficial do Estado, 1939.

RIO DE JANEIRO. Série “Alemão”. **Atividades Nazistas no Brasil** – Especialmente no Distrito Federal, Minas Gerais e Santa Catarina. Rio de Janeiro, 1 de maio de 1940. Relatório n. 1. Pasta 1.

ROCHA, H.H. P. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTA CATARINA. **Circular nº55**, 22 de julho de 1941. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1941.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1004**, de 21 de julho de 1941. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1941.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1198**, de 27 de novembro de 1944. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1944.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 508**, de 18 de agosto de 1938. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1938.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1004**, de 21 de julho de 1941. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1941.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1198**, de 27 de novembro de 1944. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1944.

SANTA CATARINA. Decreto nº 13.014 de 04 de maio de 1918. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 713**, de 5 de janeiro de 1935. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1935.

SANTA CATARINA. **Decreto-Lei n. 424**, de 20 de fevereiro de 1940. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1940.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n.72**, de março de 1938. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1938.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº125**, 18 de junho de 1938. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1938.

SANTA CATARINA. João dos Santos Areão. **Relatório da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Florianópolis, 1º trimestre de 1937. Mimeo.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 278**, 11 de julho de 1940. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1940.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 359**, de 21 de novembro de 1945. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1945.

SANTA CATARINA. **Portaria n.113**, 16 de janeiro de 1941. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1941.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 278**, 11 de julho de 1940. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1940.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 359**, de 21 de novembro de 1945. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1945.

SANTA CATARINA. **Portaria nº113**, 16 de janeiro de 1941. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 1941.

SANTA CATARINA. TERMO DE INSPEÇÃO. Hamonia, 1941.

SANTOS, L. P. ; MORAIS, M. A. C. . Corpo Feminino: Agredido ou agressor?. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Paraná. Cd Room do Evento, 2004.

SCHAFFRATH, M. dos A. S.; DAROS, M. das D. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. **A escola normal Catharinense de 1892 : profissão e ornamento /**. Florianópolis, 1999. 146f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação

SCHWARTZMAN, S. **O pensamento nacionalista e os ‘Cadernos do Nosso Tempo’**. Biblioteca do Pensamento Político Republicano: Editora Universidade de Brasília, 1983.

SEVCENKO, N. (org.) **A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio**. In: História da Vida Privada no Brasil. v 3: República: da Belle Epoque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 513-619.

SEYFERTH, G. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana**, out. 1999, vol.5, no.2, p.61-88.

SILVA, A. C. da. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação . **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Florianópolis, 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

SOARES, C. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 2 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. ; FRAGA, Alex Branco . Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humandas alinhadas. Pro-Posições (Unicamp)^{JCR}, Campinas - SP, v. 14, n. 41, p. 77-90, 2003.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. **O pensamento médico-higienista e a Educação física no Brasil - 1850/1930**. São Paulo: PUC, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação).

TEIVE, G. M.G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911–1935). Florianópolis/SC: Insular, 2008.

TESCHE, L. **O Turnen, a educação e a educação física nas escolas Teuto-Brasileiras, no Rio Grande do Sul : 1852 – 1940**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2002.

TRIDAPALLI, A. L. Equiparação: Qual o efeito de equiparar?. In: 13 Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2007, Porto Alegre. **13 Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**: Guardar para Mirar Acervos e História da Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007. v. 01. p. 01-16.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: Educação Physica e Gymnastica como praticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte(1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VAZ, A. F.; BOMBASSARO, T. **Esporte e modernidade em Florianópolis**: primeiras aproximações. 2009. mimeo.

VEBLEN, T. **The Theory of the Leisure Class**. New York: Dover, 1994.

VIGARELLO, Georges. **Le corps redressé**. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

WIESE, H. **A inserção da língua portuguesa na Colônia Hammonia**. Ibirama: Edigrave, 2003.